

Skolestarterne som språkforskere og skrivere

EN KVALITATIV CASESTUDIE AV FUNKSJONELL SKRIVING I FØRSTEKLASSE.

STUDENT: MARIA SANDMO

VEILEDER: IRIS HANSSON MYRAN



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: VLS501

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Maria Sandmo

Veileder: Iris Hansson Myran

Tittel på Skolestarterne so språkforskere og skrivere
masteroppgaven:

Stavanger, 01.06.22

.....
dato/år

Forord

To veldig lærerike år med videreutdanning ved Lesesenteret, har ført til at jeg har skapt en stor interesse for egen praksis i begynneropplæringen. Gjennom helt unike foredragsholdere med et stort hjerte for faget sitt har dette inspirert meg til å tørre å ta sats for å fordype meg enda mer gjennom å skrive en master på et felt som frem til nå har vært noe ukjent for min del.

Jeg vil takke medstudenter for noen fantastiske år sammen, dere har vært til inspirasjon og støtte hele veien. Videre går min aller største hyllest og takk til min eminente veileder Iris Hansson Myran, som har vært kritisk, hjelpsom, engasjert, rask og tydelig. Du har gjennom engasjementet ditt og din faglige kunnskap holdt meg på stø kurs fra dag én. Ved første veiledning tentes det engasjementet jeg trengte for å gå inn i dette krevende året, hvor alt jeg har lært nå skulle spisse enda mer mot et tema og videreutvikles på et teoretisk grunnlag.

Jeg er absolutt en praktiker, som trives best i klasserommet med elevene. Det har vært krevende å sitte hjemme å prøve å formulere hva jeg ser og opplever, men nå er jeg i mål og det er på tide å begynne å praktisere denne nye innsikten og kunnskapen.

Storslett, mai 2022

Maria Sandmo

Sammendrag

Formålet mitt med denne studien har vært å prøve ut en mer funksjonell tilnærming til skriftspråket. Jeg ønsket også at vi basert på disse erfaringene skal gå fra en mer tradisjonell tilnærming til skriving til en skriveopplæring som er mer meningsfull for elevene. Gjennom dette masterprosjektet var målet å endre egen og egen skoles praksis i begynneropplæringen, og holdninger til skriving. På bakgrunn av dette ønsket jeg å finne ut hvilken vei elevene går inn i skrivingen, og hvordan utviklingen skjer og kommer til uttrykk. Min problemstilling jeg har forsøkt å søke svar på er: *Hvordan utvikler fire begynnerskrivere seg når de får utforske og oppdage skriftspråket?*

På bakgrunn av forskning og teorier som fremmer et funksjonelt syn på skriving, og elevenes mulighet for oppdagelse og utforsking, valgte vi å bruke grunnprinsipper fra metoden *Oppdagende skriving*. Ett sentralt prinsipp i denne metoden er å legge til rette for at elevene får oppdage og utvikle skriftspråket sitt på egne premisser og gjennom de uttrykksformene de mestrer. De ulike uttrykksformene som kan komme til uttrykk i barns tidlige skriving, og som bør anerkjennes for det de er, er både tegninger skribleskrift, bokstaver og ord.

Det har også i dette prosjektet vært sentralt at elevene skulle få oppleve skrivingen som meningsfull gjennom å få skrive tekster til autentiske mottakere, og for å få til dette fikk elevene skrive ulike tekster til de der hjemme. Det er det som gjerne omtales som familiemeldinger.

Gjennom kartlegginger og elevtekstvurderinger kom det frem at elever som kunne få bokstaver ved skolestart brukte tegninger til å uttrykke seg. De fikk støtte til å tilnærme seg kodekompetansen gjennom støtte og modellering fra lærer samt avskrift. De har på lik linje med de som kunne flere bokstaver ved skolestart arbeidet med meningsfulle skriveoppdrag, og brukt de uttrykksformene de har mestret på sitt nivå. Gjennom å jobbe kontinuerlig med å posisjonere elevene som skrivere, har de selv fått utforske verdien av skriften. Elevene som

kunne mange bokstaver ved skolestart, kom raskt i gang med å kode, og uttrykte seg gjennom verbaltekst med tegninger som støtte til verbaltekstens innhold.

I analysen om elevenes bruk av ulike ressurser på vei inn ot skriftspråket, kom det frem tre kategorier: *kunnskapskilder*, *materielle ressurser* og *ressurspersoner*. I denne studien har eleven benyttet seg av kun håndskrift. Skrivestøtte elevene har benyttet seg av har bestått av skriverammer, modelltekster og alfabetstrimler. De kunnskapskildene som elevene har benyttet var kunnskap om skriving so kom frem i førskriveraktivitetene som ble gjennomført i klassen før skriveoppdragene. Lærer ble en viktig ressurs for elevene. Dette kom til uttrykk på forskjellige måter. De elevene som hadde god kunnskap om bokstaver ved skolestart kom raskt i gang med koding, og fikk i hovedsak veiledning på tekststruktur og prosesskapasiteten. Elevene som hadde lite kjennskap til bokstavene fikk støtte på det som inngår i holdninger til skriving og modellering på hvordan de kan oppdage lyder og ta i bruk bokstaver. Elever med ulike forutsetninger har deltatt på lik linje, med ulike former for ressurser.

Å kjenne til utviklingsnivået til elevene har vist seg å være en viktig faktor for lærer som skal støtte eleven i skriving. Anerkjennelse av elevenes utviklingsnivå og uttrykk for kommunikasjon kan hjelpe elevenes mestringstro, og gir rom for at elevene kan utvikle seg i eget tempo.

Innhold

Forord	II
Sammendrag	III
Innledning	1
Teori og relatert forskning	4
Funksjonelt orientert skriveopplæring- å verdsette skolestarternes ferdigheter	5
Fra skribleskrift til ortografisk skriving	6
Skriving og skrivekompetanse- et funksjonelt syn	10
Å oppdage skriftspråket	14
Metode	16
Kontekst	17
Utvalg og datamateriale	19
Kartlegging	20
Vurdering av elevtekster	23
Elevtekstanalyse.....	24
Observasjon.....	24
Ressurser eleven benytter.....	25
Validitet og reliabilitet	25
Etikk.....	26
Studiens begrensninger	26
Analyse av data.....	27
Resultat	28
Else- en elev som kunne mange bokstaver ved skolestart	28
Vurdering av tekstene til Else	30

Ressursene Else tar i bruk	31
Skriftspråkutviklingen til Else	32
Sigurd- en elev som kunne få bokstaver da han startet på skolen.....	33
Vurdering av tekstene til Sigurd	35
Ressursene Sigurd tar i bruk	36
Skriftspråkutviklingen til Sigurd.....	38
Skriverne Viljar og Ellen	39
Viljar, en elev som kunne ange bokstaver ved skolestart	39
Viljars skriveutvikling	41
Ressursene Viljar tar i bruk.....	41
Skriftspråkutviklingen til Viljar	42
Ellen, en elev som kunne få bokstaver ved skolestart.....	43
Tekstutviklingen til Ellen.....	45
Ressursene Ellen bruker.....	45
Skriftspråkutviklingen til Ellen.....	46
Oppsummering	47
Drøfting av resultater og funn	48
Didaktisk implikasjon og videre forskning	54
Avslutning	54
Litteraturliste	56
Vedlegg	1
Vedlegg 1.....	1
Vedlegg 2.....	1
Vedlegg 3.....	1
Vedlegg 4.....	1

Innledning

Denne studien bygger på en nysgjerrighet rundt egen praksis i begynneropplæringen. Etter at jeg har lest nyere forskning på skriving gjennom videreutdanning ved Lesesenteret, stilte jeg meg selv spørsmål om vi egentlig har forstått elevenes skriftspråkutvikling riktig. På vår skole har praksisen vært at elevene må lære alle bokstavene før de får bruke bokstavene til å skrive egne tekster. Skrivingen på første trinn har bestått av utfyllingsoppgaver, sporing og avskrift. Elevene får vanligvis ikke tilgang til å skrive egne tekster før på 2.trinn, og lese- og skriveopplæringen omhandler i hovedsak aktiviteter knyttet til lesing. I de første skoleårene har også nasjonale kartleggingsprøver og skoleeiers satsingsområder vært rettet mot leseopplæring. På min skole blir også *tidlig innsats* brukt på lesekurs for elever som ikke har samme progresjon som medelever. Eleven blir tatt ut på lesekurs på bakgrunn av testresultater fra nasjonal kartlegging. I år er det tatt i bruk *Skolestart* som kartlegging, og skal tas i bruk allerede ved skolestart. Jeg vil si mer om dette kartleggingsverktøyet i metodedelen.

Tradisjonelt sett har vi i norsk skole hatt et syn på skriving som et lineær forløp, hvor elevene må lære bokstavene og konvensjonelle skriveregler i gitte stadier. Dette er en ferdighetsbasert tilnærminger til skriving hvor elevene får en eksplisitt opplæring og trening i staving, kopling fonem til grafem og kjennskap til ulike syntaktiske mønstre (Ivanič, 2004). Her ligger det en tanke om at elevene må mestre mange ulike ferdigheter før de kan ta få ta skriften i bruk og før de kan fokusere på innhold og formål med de teksten de skal skrive (Håland et al., 2018). Når dette synet på skriveopplæring er vektlagt, vil ikke elevene få tilgang til ulike *skriveroller* og tekstkulturer før de kan alle bokstavene og mestrer det konvensjonelle. Lisa Lunde Nilsen (2005) har beskrevet tre ulike roller eleven kan bli posisjonerte i: *øveskriver*, *forfatter* og *språkforskere*. Som *øveskriver* mener hun den rollen barna er i når de skal øve på de tekniske delferdighetene til skrivingen, som forming av bokstaver og rettskriving. Med andre ord det som Ivanič (2004) omtaler som ferdighetsdiskursen. I *forfatter*rollen vil barna ha et ønske om å uttrykke seg og å fortelle noe. Når elevene er posisjonert som *språkforsker*, mener Nilsen at elevene selv får utforske og oppdage sammenhenger mellom eget språk, lyder og etter hvert analysere lyder til skrift. Dette mener Nilsen ofte skjer når barna skriver på eget initiativ (Nilsen, 2005).

En motsats til lineær tilnærming til skriving er funksjonell skriveopplæring hvor formål og meningsskaping er det sentrale (Berge et al., 2016; Myran et al., 2021; Skar et al., 2020; Solheim & Falk, 2021). Dette er i tråd med et sentralt prinsipp i kjerneelementet *Skriftlig tekstskaiping* i norskfagets læreplan, hvor det står at elevene må få oppleve skriveopplæringen som meningsfull (Kunnskapsdepartementet, 2019). I norsk skole er det *læreplanen* som er førende for undervisningen som lærerne skal gi elevene. Med LK06 kom *grunnleggende ferdigheter*, som innebærer å lese, skrive, regne, muntlige ferdighet, og digitale ferdigheter i alle fag. Disse ferdighetene skal være en del av den faglige kompetansen, og blir beskrevet som nødvendige redskaper for den faglige forståelsen og læring. Grunnleggende ferdigheter er beskrevet under *læreplanens generelle del*, under *prinsipper for læring, utvikling og danning*, og er fortsatt med i den nye læreplanen LK20. Selv om disse ferdighetene skal være implementert i alle fag, vil enkelte fag ha særskilt ansvar for noen av ferdighetene. Faget norsk har for eksempel et særskilt ansvar for lesing, skriving og muntlige ferdigheter. På bakgrunn av kompetansemålene etter 2.trinn, så skal elevene i første klasse møte skriving i flere ulike sammenhenger. Fra læreplanen etter 2.årstrinn står det under kompetansemålene at elevene skal blant annet etter andre trinn kunne trekke bokstavlyder sammen til ord under både lesing og skriving og de skal kunne skrive beskrivende og fortellende tekster. Elevene skal også kunne bruke store og små bokstaver og enkel tegnsetting. I tillegg skal de kunne lage tekster som kombinerer skrift med bilder.

I en undersøkelse av skriving som grunnleggende ferdighet slik den er omtalt i styringsdokumentene, så mener Skar og Aasen (2021) at det både mangler en definisjon på hva skriving er og en forståelse av hvordan en ser på barns skriveutvikling (Skar & Aasen, 2021). For at en skal kunne se skriving som et meningsskapende verktøy fremfor ferdighetstrening i delferdigheter kreves et stort tolkningsarbeid, av flere deler i læreplanen (Skar & Aasen, 2021). Skriveforskeren Lars Sigfred Evensen (2006) har stilt spørsmål ved om barns tilegnelse av skrivekompetanse er i samsvar med læreplaner og andre aspekter i utdanningssystemet, og hvordan utviklingen egentlig skjer. Han mener at læreplanens mål i liten grad er bygd opp på bakgrunn av forskning og faktiske læringsforløp, og byr opp til et lineært syn på utvikling på bakgrunn av forventet progresjon i elevenes læring. Når spørsmålet om hvordan skriftspråktilegnelsen foregår, undres han på om de svarene som til nå foreligger, bygger like mye på ideologi som empiri (Evensen, 2006). Når lærernes styringsdokument krever et stort tolkningsarbeid for å få frem skriving som verktøy for

meningsskaping, vil både synet på skriving og praksisen i klasserommet kunne bli svært forskjellig (Skar & Aasen, 2021).

Et eksempel på at undervisningspraksiser er ulike, og tidligere forskninger ikke blir tolket slik den er tenkt, kan man se gjennom studien til Håland et al. (2018), hvor de identifiserte skrivepraksisen som rå i mange klasserom i Norge. I forskningsstudien kom det frem at det i norske klasserom ikke var avsatt nok tid til skrivingen. Aktiviteter rettet mot leseferdigheter ble prioritert fremfor skriveaktiviteter, og lærere manglet kompetanse på å gi gode skriveoppgaver. Håland et al. (2018) mener at anbefalingene om å gi elevene tilgang til flere bokstaver i uka, ikke har blitt forstått riktig av norske lærere. Tanken har vært at elevene skal lære bokstavene, for så å få posisjonere seg som *skrivere*. I denne studien kom det fram at elevene i stor grad ble satt i rollen som *øveskrivere*, og hvor de først og fremst får øve på delferdigheter. Håland et al. (2018) peker også på at lærere mangler metoder for å støtte barns tidlige skriveforsøk (Håland et al., 2018). Jeg kjente meg godt igjen her, både med egen praksis og skolens tradisjon for begynneropplæringen. Vi gikk for noen år siden fra en til to bokstaver i uka, og kalte det for en rask bokstavprogresjon. Etter både ha lest forskning innenfor skriftspråkutvikling og deltatt på forelesninger ledet av Lesesenteret, ble jeg bevisst på at vårt arbeid med bokstavlæring ikke var i tråd med anbefalingene og intensjonen. Vi tok rett og slett ikke bokstavene i bruk. Vi bare raste gjennom leseboken litt raskere enn før. Og som tidligere nevnt var ikke fokuset på å skrive, men det å få elevene til å lese mest mulig. Lesing og skriving henger tett sammen, og bør forstås som ferdigheter som komplimenterer hverandre (Graham, 2020). Gjennom tidligere forskninger og studier på området, blir det naturlig å benytte en mer funksjonell tilnærming til begynneropplæringen i lesing og skriving.

Mitt mål med denne studien er å prøve ut en ny tilnærming til skriving, og gjennom det få ny innsikt slik at vi på vår skole og i framtiden posisjonerer førsteklasingene som kommunikative skrivere og språkforskere fra skolestart. Jeg ønsker å få frem hvordan vi kan støtte den funksjonelle siden av skrivingen, siden studier viser at dette er et kritisk område i undervisningspraksisen ved flere skoler (Graham, 2019; Håland et al., 2018).

Jeg har med dette kommet fram til følgende problemstilling:

Hvordan utvikler fire begynnerskrivere seg når de får utforske og oppdage skriftspråket?

Mine forskningsspørsmål er:

-Hvordan utvikler elevene seg som skrivere det første halvåret på skolen?

- Hvilke ressurser tar elevene i bruk når de skriver?

For å få svar på disse spørsmålene har jeg valgt å observere elevene når de skriver. Jeg bruker også et vurderingsverktøy for å vurdere tre av elevens tekster innenfor åtte vurderingsområder (Myran et al., 2021). I tillegg vil jeg også bruke kartleggingsresultater fra to ulike målepunkt som en del av datamaterialet mitt.

Teori og relatert forskning

I dette kapitlet skal jeg skissere studiens teoretiske forankring gjennom teorier, tidligere og nyere forskning. Jeg starter med å si noe om læringsteorier, stillasbygging og mestringsstro.

Skriveforsker Lars Sigfred Evensen (2006) mener at hovedtendensen i dagens forskning er fra et Vygotskiansk og sosiokulturelt perspektiv (Evensen, 2006 s. 21). Vygotsky (1978) er kjent innenfor sosiokulturell læringsteori, og framhevet at barn er avhengig av menneskene rundt seg for at det skulle skje læring og utvikling. Det aktuelle utviklingsnivået er der barnet kan jobbe selvstendig uten noen form for støtte fra andre. Barn lærer noe nytt når de er i det som omtales som den nærmeste utviklingszone. Denne sonen grenser mellom hva barnet kan klare alene, og den potensielle utviklingen. I denne sonen vil utvikling skje ved at barnet utfordres på noe det ikke kan mestre alene. Sammen med en mer kompetent annen får det øvelse i det nye, og som på sikt skal kunne mestres på egenhånd (Vygotsky, 1978). Denne teorien kan sees i sammenheng med hvordan lærer støtter eller bygger stillaser når elevene skal utvikle skrivekompetansen.

Stillasbygging er en videreføring av den kognitive siden av læringsprosessen til eleven, og kan beskrives som en brobygger fra kognitive læringsteorier til didaktisk praksis. Støttende stillas ble første gang beskrevet av Wood et al. (1976) som *scaffolding*. Begrepet ble brukt som en metafor for den støtten og veiledningen en lærer kan gi en elev i å løse oppgaver innenfor dere utviklingszone. Denne støtten skal på sikt kunne brukes selvstendig av eleven, når den møter på like utfordringer (Wood et al., 1976). Støttende stillas kan i klasserommet

være hjelpemidler, veiledning eller samtale med lærer, og blir i denne studien også kalt som *ressurser*. Ser man sammenhengen mellom teoriene til Wood et al. (1976) og Vygotsky (1978), kan man si at en tar i bruk støttende stillas for at elevene skal gå fra det elevene kan alene her og nå, til å strekke seg mot ny læring i sin nærmeste utviklingssone.

Mestringstro blir knyttet opp til Banduras (1997) begrep: *self-efficacy*. For elevene i skolen handler det om hvorvidt de tror og forventer å kunne utføre arbeidsoppgaven i gitte situasjoner eller ikke. Elever som lykkes med arbeidsoppgaver og utfordringer får forsterket mestringstro. Jo høyere forventning om mestring man har i en situasjon, desto bedre vil muligheten for et godt resultat være. Det motsatte skjer når eleven stadig mislykkes. Forventningen svekkes, det blir vanskeligere å motivere seg og eleven legger ned mindre innsats i oppgaven eller velger å unngå dem (Bandura, 1997). Når lærer skal gi respons og tilbakemeldinger på elevenes skrivearbeid, gjelder det å være selektiv og tilpasse det til den enkelte elevs utviklingsnivå (Myran & Håland, 2018, s. 15)

Funksjonelt orientert skriveopplæring- å verdsette skolestarternes ferdigheter

Som nevnt innledningsvis har det tradisjonelt sett vært et lineært syn på skriving, hvor elevene må kunne mestre flere delferdigheter i skrivingen før de skal produsere egne tekster. Dette støttes i forskningsarbeidet til Håland et al. (2018), hvor de la frem at nyere forskning ikke er forstått riktig i norske klasserom. Den nyere forskningen bunner ut i at elevene skal lære bokstaver raskt for å bruke de til å skrive. Med denne tilnærmingen skal altså elevene posisjoneres som *skrivere* gjennom å få produsere meningsfulle tekster, og ikke kun øve på skriftens delferdigheter (Håland et al., 2018).

Flere hevder at barn har kunnskap om skriving før de kommer på skolen og mottar formell undervisning (Chomsky, 1979; Hagtvet, 1996; Myran & Håland, 2018; Puranik & Lonigan, 2011; Solheim & Falk, 2021b; Tolchinsky, 2006). Elevene bør få utforske verdien av skrift på egne premisser og oppdage selv hva de kan bruke skrivingen til, før de gradvis skal sluses inn i skriftspråklige konvensjoner (Solheim & Falk, 2021). Elevenes egen utforskning på skriftspråket før de får en formell bokstavinnlæring, er med på å øve den *fonologiske bevisstheten*. Når barna artikulere ordene, kan de oppdage fra egen munn hvilke lyder de har bruk for når de skal skrive. Dette skjer ofte når elevene skriver på eget initiativ (Hagtvet, 2004; Nilsen, 2005). Den *fonologiske bevisstheten* er ikke et mål i seg selv, men den er

nødvendig for å kunne bruke *det alfabetiske prinsippet* til å kunne lese og skrive. *Det alfabetiske prinsippet* innebærer at språkets lyder kan knyttes til skriftlige symboler.

At det er viktig å verdsette skolestarternes utvikling der de er, i tidlige forsøk på skriving og kommunikasjon støttes av flere (Hopperstad, 2007; Myran & Håland, 2018). Hopperstad (2007) sier at de yngste skriverne i stor grad kommuniserer gjennom tegninger. Både før de kan skrive, og etter at skriften er utviklet. Gjennom tegninger kan de uttrykke det de ikke kan gjennom skriften, og noen ganger er nettopp tegningene den ressursen som egner seg best når de svarer på oppgaven. Å bruke ulike ressurser for å kommunisere, er det som kalles for modalitet. Når en skaper tekster med både bilder, tekst, video og lyd kalles dette for multimediale tekster, eller sammensatte tekster. Det er tekster som er sammensatte av flere modaliteter eller uttrykksformer. Dette er også teksttyper elevene skal møte og ta i bruk i skolen. Den teoretiske forklaringen på å bruke de ressursene en har tilgjengelig for kommunikasjon kalles for semiotikk (Hopperstad, 2007).

For skolestarterne er tegning en kjent uttrykksform. Og som nevnt tidligere, er det viktig at skolestarterne opplever at alle de ressursene de tar i bruk når de uttrykker seg gjennom skrift blir verdsatt. Når de erfarer at de kan kommunisere gjennom skrift, så kan det gi mestringstro til å forsøke å tilegne seg nye skriveferdigheter. På veien inn til skriftspråket, blir elevenes tegning en viktig prosess mener Hopperstad (2007). Gjennom tegning kan elevene få bruke en kjent uttrykksform, samtidig som de utforsker kommunikasjon og etterhvert som skriftspråket utvikles, kan skrift og tegning sammen skape tekst og kommunikasjon (Hopperstad, 2007; Korsgaard et al., 2011). Hopperstad (2007) sier at på denne måten vil skriftspråket utvikle seg gjennom det symbolsystemet som elevene kjenner til fra før. Tegninger er en billedlige uttrykksform, som fungerer som et redskap for oss i vår omgang med omverdenen og hverandre, og som har en kommunikativ verdi i seg selv. I dagens samfunn er de multimodale tekstene fremtredende gjennom at vi både leser og bruker skjerm (Hopperstad, 2007). Den moderne tekstkulturen vil bestå av et mer flytende skille mellom tekster og bilder, og at det vil være viktig å aktivt kunne forholde seg til både skriftspråket og til de billedlige uttrykksformene (Hopperstad, 2007; Kress, 2003).

Fra skribleskrift til ortografisk skriving

Flere hevder at skriving er enklere å få til enn lesing (Chomsky, 1979; Nilsen, 2005). Nilsen (2005) sier det er fordi det er enklere å analysere ordene i språket sitt, enn å foreta en syntese

av fonemene, altså lytte ut de enkelte lydene i ordet som leses (Nilsen, 2005). Ikke bare vil skriving virke enklere for elevene, men det er flere som mener at å skrive vil hjelpe barna å knekke den *alfabetiske koden* (Korsgaard et al., 2011; Nilsen, 2005), som innebærer å forstå at talte ord består av lyder som kan omgjøres til skrift. Denne koblingen mellom lyd og bokstav er et viktig steg på vei mot skriftspråket, mener Korsgaard et.al. (2011). Når barnet skriver tar det i bruk de resursene det har, mens lesing krever at de må kunne avkode det som står skrevet. Studier viser at barn som vokser opp i skriftspråkstimulerende omgivelser, på eget initiativ og uten formell opplæring tar i bruk skriften og utforsker skriftspråket og dens betydning (Clay, 1975; Evensen, 2006; Puranik & Lonigan, 2011; Solheim & Falk, 2021a; Tolchinsky, 2006). At barn skal få oppdage og utforske skriftspråket, ble nevnt av Carol Chomsky (1979) som *invented spelling*, og ble et uttrykk for at barn på egenhånd utforsker og oppdager forholdet mellom lyd og bokstav. Chomsky (1979) uttalte i sin forskning at barn var rede til å skrive før de var rede til å lese, og anbefalte at begynnerundervisningen burde ta utgangspunkt i skriving, og la lesingen følge etter når det enkelte barn var klar for det. På denne måten ville en kunne etterfølge elevenes syn på seg selv som *skrivere* når de kom til skolen (Chomsky, 1979).

Når barn utvikler skriftspråket sitt, er det en individuell prosess, som kan være veldig forskjellig fra hver enkelt. Brügelmann (1999) hevder at skriftspråktilegnelsen er dels en kognitiv utvikling hvor gradvis kunnskap om skrift differensieres, og dels sosial utvikling der barnet i samspill med andre utvikler lese- og skrivekompetanse. Han mener at staveutviklingen kommer av utprøving av nye hypoteser i en forståelsesprosess, og ikke ved å tilføye ny kunnskap gradvis (Brügelmann, 1999). Solheim og Falk (2021) mener at skriving er en sosial handling, gjennom kommunikasjon og relasjonsbygging. De første tekstene barna Fellesnevner for disse type tekstene er at funksjonen er nettopp bygget på kommunikasjon og relasjonsbygging, eller identitetsarbeid mot å mestre skrift og status som skriver. Gjennom det å kunne ytre seg og det å kunne få svar på sine ytringer, vil bekrefte denne skriveridentiteten. Noe som igjen kan føre til at barnet både direkte og indirekte motiveres til videre utforskning av skriftspråket (Solheim & Falk, 2021).

Elevenes tidlige skriveforsøk krever et bredt spekter av oppgaver, fordi det viser seg at barn bruker ulike skriveformer for ulike oppgaver (Puranik & Lonigan, 2011). Dette betyr at når en skriveoppgave er enkel, så kan barn bruke mer avanserte funksjoner som for eksempel

bokstaver. Når skriveoppgaven imidlertid er mer krevende, så kan barn ty til tidligere funksjoner som skribling eller tegning. I tillegg kan type oppgave som brukes til vurdering av skriveutviklingen ha en viktig betydning for resultatene. Å lære å skrive krever både et generelt prinsipp for symbolsk representasjon og de spesifikke skrivekonvensjonene for et bestemt språk (Puranik & Lonigan, 2011, s. 568).

Det er noen typiske trekk i utvikling av staving og skrivemåter (Korsgaard et al., 2011). Den *tidlige skrivingen* kjennetegnes ved at barnet ikke har en forståelse av det alfabetiske prinsipp.. Det kalles også *prefonetisk* skriving, og her er barna mest opptatt av aktiviteten de holder på med, og kan også ansees som *lekeskriving* eller *skribleskrift* (Hagtvatn, 2004). *Tidlig skriving* kan komme til uttrykk på flere måter: både tegninger, skriblinger og remser med bokstaver uten sammenheng med det talte språket. I denne tidlige skrivingen kan vi også se at barna skriver fullstendige ord, som logoer, kjente navn og ofte sitt eget navn. Dette blir skrevet som ordbilder uten at barna har utviklet kjennskap til det alfabetiske prinsipp, som innebærer at språkets lyder kan representeres i skrift ved hjelp av symboler, skrift eller kombinasjoner av bokstaver. Denne formen for skriving blir gjerne kalt for *logografisk skriving* (Korsgaard et al., 2011). Gjennom å anerkjenne, samtale og lytte til barna om hva de mener gjennom tegningene eller skriblingene sine, opplever de ytringene sine som meningsfulle og budskapet får en mottaker.

Dette gjenspeiler også hvordan Vygotsky (1978) mener at læring skjer i et sosialt fellesskap i samhandling med andre. Han kaller også barns skriblinger og tegn for *tegnet tale* (Vygotsky, 1978). Som tidligere nevnt er det viktig å verdsette elevenes tegninger som uttrykksform (Hopperstad, 2007; Lorentzen, 2009). For å gi elevene videre bekreftelse og anerkjennelse på sin kommunikasjon vil det være viktig at tekster blir delt med, og lest av andre (Korsgaard et al., 2011; Solheim & Falk, 2021). Med en slik tilnærming til skriften vil fokuset være på eleven som *skrivere* og *forfattere*, og viktigheten av å produsere tekster som elevene anser som relevante i meningsfulle sammenhenger. Den vil også kunne bygge på mestringstro og motivasjon for å skrive, som igjen legger grunnlaget for videre identifisering som skriver og en skriftkulturell dannelse (Bandura, 1997; Solheim & Falk, 2021).

Skriftspråkutviklingens neste trinn er ifølge Korsgaard et.al (2011) *semifonografisk skriving*. Dette innebærer at barna har oppdaget sammenhengen mellom fonem og grafem, og at de begynner å knytte noen lyder sammen med bokstaver gjennom en analyse av talt ord. I en

analyse lytter barnet seg gjennom lyd for lyd. Det vil oftest ikke kjenne igjen lydene de allerede har lyttet seg frem til, og gjør samme analysen for alle enkeltlydene de støter på. I analysen finner elevene lyden de vil skrive, og må gjenkalle bokstaven som har samme lyd og igjen gjenskape bokstaven gjennom å skrive den ned. De vil ikke nødvendigvis få samme resultat av analysen hver gang, men de gjør nye erfaringer og prøver ut nye hypoteser og eksperimenterende når de skriver (Korsgaard et al., 2011). Dette støtter også hvordan Brügelmann (1999) mente at barns skriftspråktilegnelse ikke kom av å gradvis føye til ny kunnskap, men av å prøve ut nye hypoteser i en forståelsesprosess (Brügelmann, 1999).

I møte med skriftspråket begynner barnet gradvis å utforske forholdet mellom fonem og grafem. Det er en fase som gjerne omtales som den *semifonografiske* (Korsgaard et al., 2011). Her vil ikke barna ha kunnskap om alle lyder og bokstaver, så de bruker de lydene og bokstavene de kjenner til. Ofte er det det barna vet om bokstavnavnene som kommer til uttrykk, og derfor kan vokalene bli mindre fremtredende i tekstene (Chomsky, 1979). Når barna ikke vet hvordan de skal skrive noen lyder eller ord, vil de gå tilbake til å skrive det de ikke kan. Det som kjennetegnes i *semifonografisk skrivning* er at trykksterke lyder, konsonanter og lange vokaler er lyder som oftest er representert. Bokstavlydene er en del av stavestrategien, og etter hvert vil skriveretninger være på plass (Korsgaard et al., 2011). Barna kan enda ikke gjenkalle det de selv har skrevet, så det er enda en viktig prosess at en voksen kan bistå i en oversettelse fra *barneskrift* til *voksenskrift*. Noe en kan se i tekstene til barna som beveger seg i denne fasen, er at de reduserer tekstens kompleksitet når de nå selv skriver ord. I skriblingen og oversettelse til en voksen, vil det kunne være representert setning eller flere, mens når barna selv bruker mye energi på lyderingen, vil de utelate mye, og nevne ord eller kun det sentrale i tegningene sine (Korsgaard et al., 2011).

Når barna har utviklet en såpass presis lydanalyse, at alle enkeltlyder kan representeres med korrekt bokstav-lyd relasjon, kaller Korsgaard et al. (2011) dette for *fonografisk skrivning*. Dette innebærer at analysen barna gjør preges av at de kjenner til at enkelte lyder har en bokstav og skriver fortsatt lydrett. I analysen kan barna være mer kritiske, og lytte flere ganger til lydene de hører i analysen for å få tak i den rette, som skal representeres av en bokstav. Nå begynner enkelte små- og høyfrekvente ord og staves ortografisk, og barna er oppmerksomme på at ikke alle ord skrives lydrette. Når voksne skal støtte barna i denne fasen, er det fortsatt viktig at det er barnas muntlige uttale som skal danne utgangspunktet for det barna skal skrive, og barnas særtrekk i uttale og dialekter skal romme dette (Korsgaard et

al., 2011). Det kan være en vakt skille mellom disse to første utviklingsområdene, men det som skiller *semifonografisk skriving* fra *fonografisk skriving*, er at ved fonografisk skriving kan det skrevne arbeidet til elevene være lettere for en leser å forstå (Korsgaard et al., 2011).

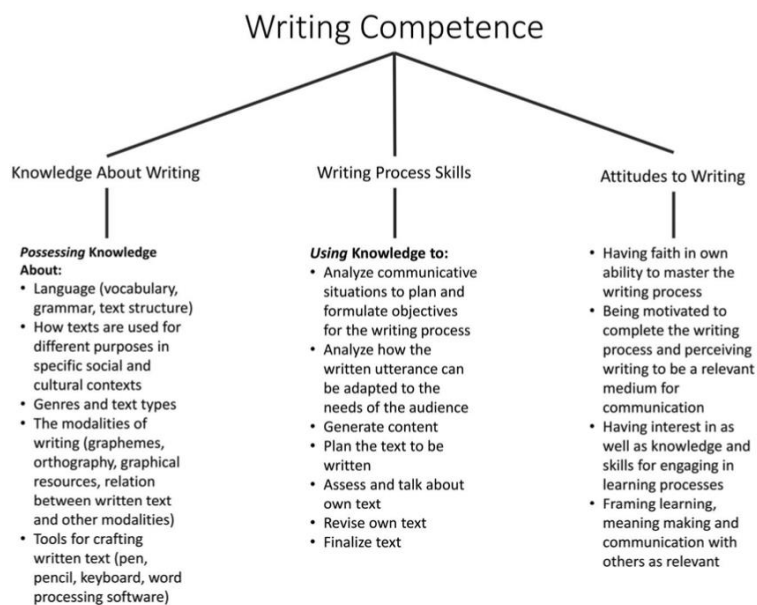
Overgangsskriving kalles det neste steget i skriveutviklingen. Skrivningen bærer preg av at de som skriver kjenner til at språket vårt har mange ord om ikke skrives lydrette, og at en må ta i bruk andre strategier enn å lytte seg frem for å skrive ordene riktig (Korsgaard et al., 2011). Videre sier Korsgaard et al. (2011) at når barna begynner å utforske dette stadiet er det gjerne med flere feilstavelser, fordi de utforsker de ulike konvensjonelle reglene og utfører nye og utforskende hypoteser. Staveregler blir gjerne overgeneralisert. Man kan her se hvordan skrivningen kan stimulere til lesing, og lesingen igjen stimulerer til å utforske nye hypoteser rundt lyd og skrift, og videre få innarbeidet en mer morfologisk stavemåte. Videre sier Korsgaard et al. (2011) at en viktig prosess i utviklingen av morfologisk skriving er å utforske egen skriving og språket, og at de barna som selv ikke gjør dette vil ha et godt utbytte av utforskende samtaler med en voksen (Korsgaard et al., 2011).

Når elevene begynner å utforske og mestre ulike konvensjonelle regler, som dobbeltkonsonanter, stumme bokstaver og andre uregelmessige stavemåter, er de innenfor et område som kalles *ortografisk skriving*. Å mestre alle konvensjoner i skriftspråket er en lang prosess, og mange bruker hele livet på å utvikle seg her (Korsgaard et al., 2011). Skal man se skriving som en prosess og ikke som et lineært forløp, vil det være naturlig at barna beveger seg gjennom ulike utviklingstrinn som dette. Med bevegelse mener jeg at de ulike utviklingstrinnene overlapper hverandre, og at elevene kan bevege seg mellom de ulike trinnene.

Skriving og skrivekompetanse- et funksjonelt syn

For å kunne vurdere elevenes skrivekompetanse, trengs en forståelse av hva *skrivning* er. Evensen (2010) sier at av skriftens ressurser består av ulike tegn, semiotiske bestanddeler – som ortografi, tegnsetting, ordforråd, grammatikk og tekststruktur, og at definisjonen på *skrivekompetanse* innebærer at en har ferdighet i å bruke de ulike bestanddelene som verktøy for å uttrykke seg på en «kulturelt akseptabel måte» (Evensen, 2010, s. 14). Det innebærer altså at en både har kunnskap om skriftspråket og kan bruke det på en formålstjenlig måte (Brügelmann, 1999).

Skar & Aasen har visualisert det de mener er definisjonen på skrivekompetanse. Her er de aspektene ved skrivekompetanse som er mulig å utvikle innenfor en skriveopplæringssammenheng framhevet. Elevene må ha kunnskap om skriving, og de må ha ferdigheter knyttet til bruk av denne kunnskapen. I tillegg er holdninger til skriving sentralt for om eleven skal kunne utvikle seg som skriver (Skar & Aasen, 2021, s. 198)



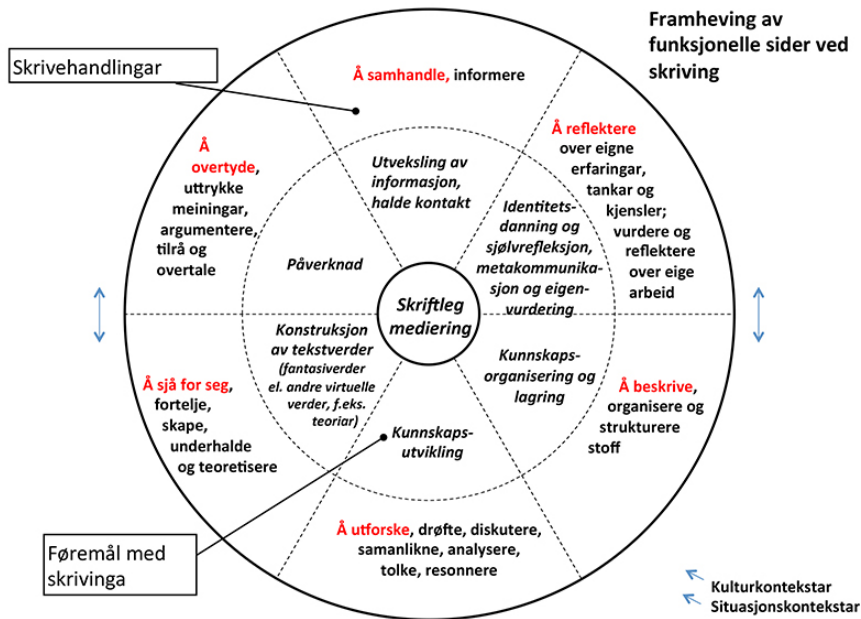
Figur 1: Skrivekompetanse

For å kartlegge hvilke instruksjonspraksiser som har fungert for å effektivt lære barn å skrive, har Graham et al. (2012) gjennomført en metaanalyse av ulike intervensjonsstudier. Funnene fra studien viser at de intervensjonene som ga de *tydeligste* effektene for elever på første til tredje trinn var instruksjon i skrivestrategier, strukturering av tekst, transkripsjonsøvelse og førskrivingsaktiviteter (Graham et al., 2012). Det er senere gjort studier på sammenhengen mellom skriveflyt og skrivekvalitet (Skar et al., 2021). Funnene viser til at håndskriften forstyrrer skrivekvaliteten når elevene ikke klarer å skrive bokstavene raskt og nøyaktig. Når den kognitive kapasiteten går til å forme bokstaver, vil det ikke være igjen kapasitet til andre komponenter som for eksempel det å skape en helhetlig tekst (Skar et al., 2021).

Intervensjoner for tidlig skriving har McMaster et.al (2018) kategorisert i ulike komponenter som transkripsjon, tekstgenerering og selvregulering, for å videre undersøke hva som ga best bevis på effekt. I studien kom det frem at en eksplisitt undervisning i transkripsjon (håndskrift

og staving) forbedret skrive komposisjonen til elevene. Dette resultatet kom av at elevene fikk frigjort kognitiv oppmerksomhet rundt transkripsjon, og kunne bruke den til andre mer krevende aspekter i skrivingen (McMaster et al., 2018). En dårlig håndskriftsautomatikk kan forstyrre elevenes komposisjonsprosess av flere grunner: negativ innvirkning på leseren, kan skape et misforhold mellom idêgenerering og koding, stiller store krav til arbeidsminne, og gjør skrivingen til noe negativt (Limpo & Graham, 2019). Dette gir et perspektiv på skriveopplæringen, hvor det vil være gunstig å øve på delferdigheter i skrivingen allerede ved skolestart. Dette skiller seg litt fra den funksjonelle siden av skriveopplæringen, som fokuserer mot skrivingens formål.

Normprosjektet var et stort forsknings- og utviklingsprosjekt som hadde som mål å nyansere forståelsen av skrijving, men også få en felles vurderingsnorm og et felles vurderingsspråk innenfor skrijving (Matre et al., 2021). Prosjektet har ønsket å framheve et funksjonelt syn på *skrijving*, og hvordan en kan bruke skrift i ulike sammenhenger. Skrivingsformål har med andre ord vært sentralt (Matre et al., 2021, s. 14). Etter at skrijving som grunnleggende ferdighet kom i den nye læreplanen i 2006, ble det nødvendig å se skrivingen i et annet lys. Tidligere var det norskfaget som hadde hovedansvaret for skrijving, men nå skulle denne ferdigheten implementeres i alle fag. Skrivingsfunksjonalitet i de ulike fagene ble en viktig ambisjon for *Normprosjektet*. I prosjektet ble det vektlagt at elevene innenfor meningsfulle sammenhenger skulle få handle og samhandle ved å ta skrifta i bruk for å oppnå ulike formål (Matre et al., 2021 s.14). Her blir det funksjonelle perspektivet løftet fram ved at elevene får erfare at det er mulig å utrette noe gjennom å ta i bruk ulike skrivehandlinger (Matre et al., 2021). I forbindelse med dette prosjektet samarbeidet forskerne med lærere for å utvikle felles vurderingsnormer for å vurdere elevtekster etter fjerde, og syvende trinn. Disse vurderingsnormene er på mange måter i samsvar med de vurderingsområdene (vedlegg 3) jeg har valgt å bruke for vurdere elevtekstene i min studie. For å utvikle skriveoppgaver i *Normprosjektet* brukte de *Skrivehjulet* som støtte (Berge et al., 2016).



Figur 2: skrivehjulet

Skrivehjulet ble utformet i forbindelse med utvalgsprøven i skriving (Berge et al., 2016). Det illustrerer relasjonene mellom tre grunndimensjonene: *skrivehandling*, *formål*, og *skriftlig mediering*. *Skrivehjulet* synliggjør ulike aspekter for skriving, samtidig som det også viser hvilken funksjon skrivingen kan ha i samfunnet. Det gir en pekepinn mot hvilke typer skriving elevene bør ha kjennskap til gjennom skriving som grunnleggende ferdighet (Matre et al., 2021). Det er viktig å nevne at *Skrivehjulet* ikke tar for seg ulike diskurser og formål, så den må også suppleres med fagsspesifikke mål (Smidt, 2015).



Figur 3: skrivtrekanten

Skrivtrekanten er en didaktisk modell som illustrerer sammenhengen mellom aspektene: *innhold, form og formål*. Hva skal elevene skrive om? Hvilken form skal teksten ha? Hvorfor skal elevene skrive denne teksten? Her står formålsaspektet sentralt (Smidt, 2011). Ved å bruke *Skrivehjulet* og *Skrivtrekanten* i en planleggingsfase, så vil det kunne ivareta formålsaspektet og hva lærer må gjøre for at eleven skal få innhold til teksten sin. Det vil være formålet som avgjør hvilken skrivehandling som er hensiktsmessig å bruke og hvilken form teksten skal ha.

Å oppdage skriftspråket

I et forskningsprosjekt i Danmark så de på betydningen av det å la seksåringer få eksperimentere med skriftspråket, og designet en metode for dette, som de kalte *Oppdagende skriving* (Korsgaard et al., 2011). Definisjonen på oppdagende skriving er at barna får eksperimentere med både innhold, form og formål. Den inneholder også oppdagende staving (Chomsky, 1979), hvor skriveren prøver ut ulike hypoteser rundt forholdet mellom fonem og grafem i sine forsøk på å kommunisere (Korsgaard et al., 2011). Når barna artikulere ordene, kan de oppdage fra egen munn hvilke lyder de har bruk for når de skal skrive (Hagtvet, 2004; Nilsen, 2005).

Oppdagende skriving som metode går ut på å la barna få oppdage og utforske skriftens lydprinsipp, før den formelle læringen. Videre sier Korsgaard et al. (2011) at barna må forstå at vi skriver for å dele tanker, sende beskjeder eller for å fastholde egne tanker. Og de må oppleve å lykkes i sin kommunikasjon. Utgangspunktet for *Oppdagende skriving* er at barna *kan* skrive. Noen barn skriver en såkalt *skriblekraft* som er tegn/symboler/bokstaver, og noen

bruker de bokstavene de kjenner til gjennom ulike erfaringer. I denne metoden er det vektlagt at voksne skal *oversette* det barna har skrevet med sin *barneskrift til voksenskrift*, som viser elevene *ortografisk skriving*, og blir en modellering av hvordan den voksne staver. Det er viktig å fremheve at dette ikke skal foregå som en korrigerende av elevenes tekst, men heller skape nysgjerrighet til å utforske staving på en slik måte den voksne gjør. Det er ment at de skal kunne bruke denne metaspråklige refleksjonen i egen utvikling (Korsgaard et al., 2011).

I begynnelsen vil tegninger være det primære uttrykket, og når barna blir mer fortrolig med skriftspråket, vil de kunne skrive selvstående tekster, som betyr at tekstene i seg selv er så meningsfulle at de ikke trenger å stå til en tegning for å gi mening (Korsgaard et al., 2011). Alle staveforsøkene til barn skal få være det de er, uten å fokusere på rett eller galt. De foreslår når barna spør om de har skrevet det riktig, at man kan svare med: «*Ja, du har skrevet det akkurat slik du sier det*» (Korsgaard et al., 2011). Dette støttes også av Brügelmann (1999), som sier at feilaktige stavelser heller bør sees på som uttrykk for hvor barna er i skriftspråkutvikling (Brügelmann, 1999). Hoppestad (2007) sier at tegningene må bli betraktet som et element i lese- og skriveopplæringen. Hun begrunner dette med at det er nærliggende for barn å koble sammen uttrykksformer i formidling av et budskap. Barns tidlige skriving er som nevnt tidligere bundet til de uttrykksformene de kjenner til. Videre nevner hun at barn gjennom tegninger kan uttrykke sin forståelse av den verden de erfarer med andre, og at kommunikasjon handler om å dele perspektiver med andre, om å forstå og gjøre seg forstått (Hoppestad, 2007). Med bakgrunn i dette gjelder det å ha et vidt syn på hva tekst er hos skolestarterne, og verdsette elevenes tegninger som et uttrykk for kommunikasjon.

I denne metoden legger lærer til rette slik at elevene kan benytte seg av ulike ressurser. Stillaser kan komme til uttrykk på ulike vis. Hammond (2001) beskriver dette som makronivå og mikronivå. Makronivå kan sees som den støtten en lærer gir før møte med eleven, altså de didaktiske valgene fra læreren. Makronivå kan gi støtte i en skrivesituasjon ved at lærerens didaktiske overveielser er planlagt for at elevene skal kunne føle mestring og nå målet med den kommende økten. Mikronivået betegnes som den støtten som oppstår i en interaksjon mellom læreren og eleven gjennom den planlagte undervisningen (Hammond, 2001).

Metode

Formålet med denne studien var å få en ny innsikt gjennom å prøve ut nye tilnærminger til skriving i første klasse. Jeg ønsket å se hvordan elevene utviklet seg som skrivere når de fikk utforske skriftspråket under skriving. Jeg ville også gjennom observasjon finne ut hvilke ressurser elevene tok i bruk under ulike skriveaktiviteter, for å vite mer om hvordan elevenes tilnærminger til skriftspråket utarter seg. Ved å vite noe om hvordan ressurser elevene benytter seg av i de ulike skrivefasene, vil jeg kunne si noe om hvordan støtte lærer kan gi elevene både før og under skriving.

For å finne svar på problemstillingen min gjennomførte jeg en deskriptiv tekstanalyse av 12 ulike tekster. En deskriptiv tekstanalyse vil si at analysen har et beskrivende fokus (Yin, 2009). I analysen har jeg vurdert tre tekster til fire ulike skrivere på første trinn. Gjennom denne analysen fikk jeg se hvordan eleven hadde utviklet seg som skriver. For å undersøke de ulike ressursene elevene tok i bruk i skrivingen, har jeg brukt observasjoner av elevenes skrivearbeid og selve tekstene som er skrevet.

Studien betegnes som en kvalitativ casestudie, da den er praksisnær og har som formål å studere elevenes utvikling og utforskning, i en naturlig og autentisk kontekst (Krumsvik & Jones, 2019, s. 28). En casestudie defineres ved at studien tar for seg et gitt utvalg av en gitt situasjon (Yin, 2009). I denne undersøkelsen er det den utvalgte gruppen elever, på en utvalgt skole, i en gitt klasse. Denne metoden blir også kalt for anvendt forskning, og har som mål å framskaffe ny kunnskap (Sjøvoll, 2018, s. 21). En kvalitativ forsker gjennomfører konkrete undersøkelser for å få ny innsikt og kunnskap eller for å etterprøve eksisterende kunnskap, disse funnene knyttes sammen gjennom teorier og teoretisk kunnskap. Dette fører videre til forklaringer, forståelse og videre implikasjoner for praksis (Krumsvik & Jones, 2019, s. 29). Gjennom den kvalitative forskningen kommer man tett på forskningsfeltet, og en vil få en mer inngående forståelse av hvorfor ting skjer, på et mer tilspisset tema. Denne type forskning er spesielt opptatt av det situerte, kontekstuelle og praksisnære, og hvor feltarbeidet foregår i autentiske kontekster (Krumsvik & Jones, 2019, s. 33).

Kontekst

Skolen jeg gjennomfører denne studien på, er en 1-4 skole. Alle trinn har to paralleller, bortsett fra førstetrinnet, hvor studien gjennomføres. I denne klassen er det totalt tjuetre elever. Skolen er kommunal, og er en av tre skoler i kommunen. På denne skolen står vi midt i et skille på hvordan vi skal gjennomføre bokstavinnlæringen og generelt forbedre begynneropplæringen på skolen. Flere lærere har deltatt på regional kompetanseheving i begynneropplæring.

Jeg er spesialpedagog i klassen jeg utfører studien på, og har da vært delaktig i planleggingen av oppstarten av lese- og skriveopplæringen i denne klassen. Siden jeg skulle drive forskning som baserer seg på funksjonell skriving i første klasse, ble det naturlig å gå inn for en slik tilnærming til lese- og skriveopplæringen for hele klassen fra første dag. På bakgrunn av at vi ønsket en funksjonell tilnærming til skriving (Myran et al., 2021; Skar & Aasen, 2021; Solheim & Falk, 2021), og at det blir anbefalt at elevene selv får oppdage og utforske skriftens verdi og formål (Matre et al., 2021; Solheim & Falk, 2021), ønsket vi å bruke grunnprinsippene til *Oppdagende skriving*, som går ut på at elevene selv oppdager og utforsker forholdet mellom lyd og bokstav før en formell innføring av bokstaver (Chomsky, 1971; Korsgaard et al., 2011). De grunnprinsippene vi la vekt på var at elevene *kunne* skrive, de fikk uttrykke seg med sine kjente uttrykksformer, de brukte skriverammer (vedlegg 3) og tekstene deres ble ikke korrigerende (Korsgaard et al., 2011).

Som norskverk, har vi brukt *Salto 1* som lesebok. Denne boka har lesetekster på tre ulike nivå. Det blir presentert nye tekster i forbindelse med en ny bokstav i boka. Vi var usikker på hvordan elevene ville tilegne seg bokstavkunnskap gjennom kun å få oppdage og utforske dette selv, så vi valgte å ha en kort presentasjon av bokstavene som var til lesetekstene. Vi hadde normalt to bokstaver i uken. I denne presentasjonen gikk vi igjennom bokstavnavn, bokstavlyd og hvordan den ble skrevet i bokstavhuset, samt hvordan denne lyden ble artikulert i munnen. Vi hadde to slike økter per uke. Bokstavene ble presentert i sammenheng med leseleksene, og skrevet inn i et bokstavhus på tavla som en modellering for elevene. I tillegg hørte vi ofte på ulike alfabetsanger. Både en med bokstavens navn, og en som representerte i hovedsak lydene til bokstavene, i sammenheng med et bilde av en gjenstand med den samme fremlyden.

I tillegg til en fast dag i uken med fokus på *Oppdagende skriving* i ulike fag, har vi også en fast økt i uka med *familiemeldinger*, etter inspirasjon fra et artikkel om «family message journey» (Wollman-Bonilla, 2001). Gjennom *familiemeldinger* skriver elevene til autentiske mottakere, og skrivingen vil virke både funksjonell og meningsfull for elevene. Noe flere mener er en viktig forutsetning for barns skriftspråkutvikling (Berge et al., 2016; Myran et al., 2021; Skar et al., 2020; Solheim & Falk, 2021). I *Normprosjektet* var det viktig at elevene skulle skrive i meningsfulle sammenhenger, handle og samhandle ved å skrive for ulike formål (Matre et al., 2021). I *familiemeldingene* opplever elevene nettopp dette. De får eksempelvis fortelle hva de har gjort, skal gjøre eller ønsker seg. Når de da får svar fra noen i familien eller andre, opplever de at de kan utrette noe gjennom skrivehandlingene sine (Matre et al., 2021). Også denne aktiviteten baserer seg på *Oppdagende skriving*, her får elevene roller som både forfattere og språkforskere (Nilsen, 2005), og feilstavinger skal representere elevenes utvikling, fremfor å bli rettet på (Brügelmann, 1999; Korsgaard et al., 2011).

Til utformingen av skriveoppdragene har vi brukt *Skrivehjulet* (figur 2) og skrivetrekanten (figur 3). I løpet av det første halvåret på skolen har elevene fått utføre flere ulike skrivehandling. De har blant annet *informert* om hva de har gjort på skolen, de har *invitert* klassekamerater på besøk, de har *sett for seg* avslutning på eventyr, og skrevet videre på det, de *uttrykte* hva de ønsket å ha på skolematen og de har *beskrevet* hvordan en kan lage snømann. I forkant av skriveøkter er det alltid en liten økt hvor vi samtaler rundt skriveoppdraget. Hva er formålet med oppgaven? Hva skal vi skrive om for å nå formålet? På denne måten får elevene samtale om tekst, og kan bruke dette som en metaspråklig refleksjon i egen utvikling. Det er også bevist at arbeid med både førskrivingsaktiviteter og strukturering av tekst er effektfulle intervensjoner (Graham et al., 2012).

For å kunne støtte elevene under skrivingen så har vi valgt å ha to lærere til stede under skriveøktene. I de øktene jeg har observert, har kontaktlærer hatt ansvar for gjennomføring av skriveaktivitetene. Vi har i tillegg hatt fokus på å skape en bevisstgjøring av fenomenet skriving, gjennom å synliggjøre hva vi kan oppnå gjennom skriften. Eksempelvis blir elevene bedt om å skrive ønsker på fargekopier til den ene læreren, og henge de en spesiell plass. På denne måten har de også fått oppleve at det de formidler har en verdi, gjennom at de får utdelt de fargekopiene de «bestilte». Her fikk de også oppleve viktigheten med å få på rett avsender, så læreren kunne levere fargekopien til den riktige eleven som hadde bestilt den. Dette støttes også av det Solheim og Falk (2021) sier om at de yngre barna motiveres gjennom funksjonen

skriften kan ha i en gitt sammenheng (Solheim & Falk, 2021). Elevenes skrivearbeid som ikke blir sendt hjem som familiemeldinger, blir alltid publisert i klasserommet eller i gangen. På denne måten får tekstarbeidet til elevene status, og satt i bevegelse (Korsgaard et al., 2011; Smidt, 2011).

Utvalg og datamateriale

Kriterier for utvalg av elever var å få med elever med både lav og høy bokstavkunnskap ved skolestart. Dette ønsket jeg for å se skriveutvikling hos elever med ulike utgangspunkt ved skolestart. For å få et strategisk utvalg av elever har jeg valgt å ta utgangspunkt i bokstavkartleggingen *Skolestart*. Det ble valgt ut to elever som kunne mange bokstaver ved skolestart, og to elever som kunne få bokstaver ved skolestart. *Skolestart kartlegging* er en applikasjon som er utviklet av Lesesenteret i forbindelse med forskningsprosjektet *Two teacher* og *På sporet*. Kartleggeren måler bokstavgjenkjenning, fremlydsanalyse, ordlesing fonologisk syntese, bokstavgjenkalling og staving (Lesesenteret, Universitetet i Stavanger, 2022).

Elevene i undersøkelsen ble anonymisert ved at jeg ga dem de fiktive navnene: *Sigurd*, *Ellen*, *Viljar* og *Else*. Jeg brukte navn på kandidatene siden de skriver en del personlige tekster, og det blir lettere for meg og andre lesere å følge med og forstå meningen og identitetsperspektivet i tekstutdragene til elevene. Det er en mer grundig presentasjon av Sigurd og Else senere i dette kapitlet. For å få et bredere bilde har jeg valgt å ha med fire ulike skriver, men har valgt å presentere en mindre omfattende beskrivelse av Viljar og Ellen sin skriveutvikling med tanke på oppgavens omfang.

Kartlegging

Kartleggingene er gjennomført i klassen i august og november. Jeg brukte resultater fra den siste kartleggingen for å se hvordan bokstavkunnskapen har utviklet seg, fordi bokstavkunnskapen er en del av skrivekompetanse som jeg har undersøkt hos disse utvalgte elevene. Denne tabellen viser resultatene på kartleggingen:

	Sigurd	Ellen	Viljar	Else
1.kartlegging				
Bokstavgjenkjenning	9/24	8/24	23/24	24/24
Fremlydsanalyse	8/10	0/10	10/10	9/10
Lese ord	0/10	0/10	7/10	10/10
Fonologisk syntese	2/8	1/10	7/8	8/8
Bokstavgjenkalling	1/24	0/24	19/24	20/24
Stave ord	0/10	0/10	3/10	9/10
2.kartlegging				
Bokstavgjenkjenning	13/24	24/24	24/24	24/24
Fremlydsanalyse	5/10	8/10	10/10	10/10
Lese ord	3/10	2/10	10/10	9/10
Fonologisk syntese	6/8	4/8	8/8	6/8
Bokstavgjenkalling	9/24	16/24	23/24	22/24
Stave ord	0/10	2/10	9/10	10/10

Tabell 1: Resultater fra kartlegging

Elevene har fått i oppdrag å beskrive, informere og overbevise fra skriveaktiviteter i klassen gjort mellom skolestart i august og midten av januar. Jeg har plukket ut strategiske og representative tekster basert på når de skrevet i skoleåret og hvordan de vier skriveutvikling. Jeg skal ikke sammenligne tekstene til elevene, så det vil ikke være av betydning at de er skrevet i samme økt, eller med samme formål. Denne tabellen viser hvilke type tekster som er valgt (skrivehandlinger):

	Sigurd	Ellen	Viljar	Else
August	Beskrivende tekst: «Skriv om noe du har gjort i utetiden i dag»	Beskrivende tekst: «Skriv om noe du har gjort i utetiden i dag»	Beskrivende tekst: «Skriv om noe du har gjort i utetiden i dag»	Beskrivende tekst: «Skriv om noe du har gjort i utetiden i dag»
Oktober/ November	Overbevise «Skriv hjem om hva du ønsker deg til jul»	Informerende tekst «Forklar hva vi gjorde i «sykehusleken»	Beskrivende tekst «Skriv hjem om noe du har gjort på skolen i dag»	Beskrivende tekst «Skriv hjem om noe du har gjort på skolen i dag»
Januar/ februar	Beskrivende/ informerende tekst «Forklar hvordan man lager en snømann.»	Beskrivende tekst: «skriv om noe du har gjort på skolen i dag»	Informerende tekst «Skriv hjem om hva som skal skje/hva du ønsker skal skje i helga»	Informerende tekst «Skriv hjem om hva som skal skje/hva du ønsker skal skje i helga»

Tabell 2: Oversikt over de ulike skrivehandlingene

Jeg så på skriveutviklingen til én og en elev på bakgrunn av det teoretisk rammeverket jeg tidligere har presentert. Som støtte i analysearbeidet har jeg brukt *vurderingsverktøy for vurdering av elevtekster fra 1.-3. trinn* (Myran et al., 2021)(vedlegg 3) og ulike beskrivelser av skriveutvikling (Korsgaard et al., 2011). I tillegg har jeg sett på hvilke ressurser elevene

benytter seg av under tekstskapingen. Dette vil ha en sammenheng med hvordan skrivekompetansen til elevene er, og utvikler seg

Tekstene til elevene er scannet inn, og jeg har selv retusjert vekk navn for å holde anonymiteten. Jeg har skrevet på elevenes navn, for å enklere følge elevenes tekster, og hvordan deres identitet kommer frem i tekstene. Tekstanalysen baserer seg på teoriene om skriving og formålet med skriving, og hva som inngår i tekstkompetanse.

På grunn av strenge retningslinjer ved bruk av filming, og med bakgrunn i at jeg kun har fulgt fire elever, så har jeg valgt ikke å bruke videokamera under datainnsamlinga. Dersom jeg hadde ønsket å fange hva som skjer i en hel klasse, så ville det nok vært nødvendig å filme for i større grad fange opp hva som skjer.

Vurdering av elevtekster

Skriving er en kompleks ferdighet, og elevenes tekster kan være utfordrende å vurdere. For å vurdere elevtekster må det i all hovedsak være en tekst å vurdere. På småtrinnet har det ikke vært et kvalitetssikret verktøy til vurdering av elevtekster. Gjennom prosjektet *Funksjonell skriving i de første skoleårene*, kjent som *FUS-prosjektet*, er det utviklet et verktøy for dette formålet. Det er utviklet på bakgrunn av et stort utvalg elevtekster, som ble samlet inn i forbindelse med prosjektet (Myran et al., 2021). For å oppdage kvaliteter ved elevenes skriving, og fokusere på hva elevene faktisk får til, så må en se på tekstene til elevene med blick på ulike aspekter. I vurderingsverktøyet er det listet opp åtte ulike vurderingsområder som hjelper lærere å se de ulike aspektene. Ved å bruke dette verktøyet kan lærere få informasjon om elevenes skriveutvikling, og kan med bakgrunn i vurderingene videreutvikle skriveopplæringen til den enkelte elev, men også til klassen som helhet. Myran et al. (2021) mener det er et viktig poeng at det ikke skal fokuseres på de områdene elevene har lavest skår, men heller gjennom en nøyaktig gjennomgang av tekstene oppdage noen delferdigheter elevene er i ferd med å mestre, og videre gi dem det lille dyttet de trenger for å komme videre på neste nivå (Myran et al., 2021).

Elevtekstanalyse

Vurderingsverktøyet består av ulike vurderingskriterier med nivåbeskrivelser, som har fem nivåer for hvert område. Når jeg gjør en vurdering vil jeg bruke de nivåene som jeg mener beskriver elevteksten best. De ulike vurderingsområdene:

- A. *Mottakerorientering*: Hvordan teksten henvender seg til en mottaker, og hvordan teksten tar hensyn til eventuell informasjon som leseren trenger.
- B. *Organisering av innhold*: Hvordan teksten er strukturert lokalt og globalt nivå.
- C. *Innholdets omfang*: Tekstens lengde. Dette gjelder kun verbaltekt som er et relevant svar på oppgaven.
- D. *Ordforråd*: Variasjon og uttrykk i teksten, og om ordene er relevante for tekstens tema.
- E. *Setningsoppbygging*: Hvilken grad tekstens syntaks har hensiktsmessig variasjon.
- F. *Tegnsetting*: Hvilken grad tekstens har funksjonell og /eller konvensjonell bruk av tegn.
- G. *Skrivemåter og staving*: Rettskriving
- H. *Bokstavkunnskap*: konvensjoner for forming av bokstaver, og bruk av versaler og minuskler.

(Myran et al., 2021)

For å kunne beskrive elevenes skriveutvikling er vurderingsområdene brukt for å kartlegge hvilket nivå tekstene er på (Myran et al., 2021). Avslutningsvis under hvert område, blir det i parenteser presentert hvilket nivå hver enkelt tekst er satt på.

Observasjon

Observasjon er sett på som en vanlig metode innen kvalitativ forskning. Den defineres som *systematisk overvåking av adferd eller tale i naturlige situasjoner* (Krumsvik, 2019, s. 181). Jeg har valgt å bruke et analyseskjema som verktøy for systematisere observasjonene av hvordan elevene tar i bruk ulike ressurser når de skriver. Samtidig vil jeg observere en og en elev i den vanlige skriveaktiviteten som klassen har, for å få en mest mulig naturlig situasjon for eleven som observeres.

Når forskeren også har en rolle eller en part i tillegg til å observere er den en deltakende observatør (Krumsvik, 2019, s. 181). Siden jeg er deltakende observatør, og observerer elevers bruk av ressurser, vil det ikke være nødvendig med et intervju i tillegg. Her vil jeg kunne avdekke det jeg trenger under selve observasjonen. Jeg søker også å finne ut hvordan bokstavkunnskapen til elevene utvikler seg, og ved å bruke observasjon som supplerende informasjon vil jeg også få mer kunnskap om elevenes skrivekompetanse.

Ressurser eleven benytter

Jeg har gjennom å observere de ressursene elevene tok i bruk, kommet fram til følgende kategorier de ulike ressursene kan deles inn i: *kunnskapskilder*, *materielle ressurser* og *ressurspersoner*. *Kunnskapskilder* kan på mange måter sies å være i tråd med det Skar og Aasen (2021) definerer som kunnskap om skriving, og som er en sentral del av elevers skrivekompetanse (Skar & Aasen, 2021). Det er under *kunnskapskilder* at elevens kodekompetanse kommer til uttrykk. Her vil det også komme frem modelleringer og fremvisning av skriverammer, hvor læreren presenterer skriveoppgaven og har en dialog med elevene. Med *materielle ressurser* inngår alt av fysiske objekter elevene kan benytte seg av for å gjennomføre skriveoppdraget. Det vil eksempelvis være blyant, ark, bok, tastatur, alfabetstriper, tavle, plakater, bilder, skjemaer og modelltekst. *Ressurspersoner* vil være personer som elevene støtter seg på i skriveforløpet. Det kan være lærer, medelever eller assistenter.

Validitet og reliabilitet

Validitets begrepet i kvalitativ forskning handler om at en har undersøkt det en ønsket å undersøke (Krumsvik, 2019) For å øke validiteten på resultatene mine, vil en metodetriangulering være nyttig. Dette innebærer ulike metodiske innganger for å sikre at informantene praktiserer det som blir predikert (Krumsvik & Jones, 2019, s. 32). I min studie ønsker jeg å finne ut om elevene utvikler seg som skrivere ved å se på bokstavkunnskap ved ulike målepunkt. Jeg skal også måle utvikling gjennom å vurdere et utvalg av elevens tekster. For å få en metodetriangulering, har jeg derfor valgt å ikke bare se på resultat fra bokstavkartlegging for seg eller elevtekstanalysen for seg. Gjennom å sammenligne

elevtekster og kartlegginger, vil jeg kunne få mer informasjon, som jeg igjen tror vil gi en bedre validitet på hvordan elevene har utviklet seg som skrivere.

For å se hvilke ressurser elevene bruker inn i skrivingen, har jeg valgt å observere de når de skriver. Gjennom observasjon kan jeg gjøre egne tolkninger av det som blir observert. For å tydeligere få frem disse ressursene ville det vært hensiktsmessig å filme eleven, og intervjuet de i tillegg.

For at studien min skal være så transparent som mulig, har jeg med alle elevtekstene som er brukt i vurderingene, i tillegg legger jeg ved hvilke vurderingsområder jeg har brukt.

Etikk

Elevene i studien min er under 15 år, og det var derfor nødvendig å innhente et samtykke fra foresatte. De fikk utdelt et informasjonsskriv (Vedlegg 1), hvor jeg har beskrevet studiens formål og hvordan datamateriale skal bli håndtert. Det blir informert om at det er frivillig å være med i studien, og at de som ønsker å delta til enhver tid har mulighet å trekke seg uten å oppgi grunn. Jeg informerer om at alt som blir brukt i studien blir anonymisert, og at oppleggene som skal være en del av datamateriale blir gjennomført under den undervisningen som allerede finner sted i klassen.

I studien er det brukt personopplysninger i form av foresattes underskrifter, og at elever kan komme til å bruke egne eller andre navn i tekstene så er det nødvendig med en godkjenning av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg søkte inn studien min på bakgrunn av dette hvor det ble informert at alle navn vil bli sensurert før teksten blir brukt i oppgaven. Godkjenningen fra NSD legges ved (Vedlegg 2).

Studiens begrensninger

Som nevnt tidligere har jeg utelatt å filme og intervjuet elevene på grunn av studiens omfang. Ved å implementere disse metodene ville jeg fått en sterkere metodetriangulering, hvor det som blir predikert ville kommet tydelig frem (Krumsvik & Jones, 2019). Jeg har kun med fire elever i studien, som også er med å begrense studiens resultater. Ved å analysere flere

ulike elever ville det vært et større bevis på hvordan en funksjonell tilnærming til skriften har kommet til uttrykk.

På bakgrunn av studiens omfang, har jeg samlet inn data fra august til januar, og ikke gjennom hele første klasse. Det er viktig å få frem at denne studien omhandler det første halve året på skolen. Eventuell utvikling etter januar vil ikke bli med i denne studien. Tekstene er også strategisk valgt ut, ved å kunne vise til utvikling. Hadde jeg valgt ut andre tekster, har resultatet kunne gitt meg andre svar. Jeg har valgt tekstene ut strategisk, men med et forbehold innenfor et gitt tidspunkt de er skrevet i.

Analyse av data

Elevtekstene i denne studien skal jeg analysere ved hjelp av vurderingsverktøyet som er utviklet på bakgrunn av FUS-prosjektet: *vurderingsverktøy for vurdering av elevtekster fra 1.-3. trinn* (Myran et al., 2021), beskrevet under *elevtekstanalyse*. Når tekstene analyseres tar jeg for meg ett og ett vurderingsområde, før jeg begrunner hvilket nivå den ble satt på. Jeg viser frem skriveoppdraget, elevteksten, og min transkribering i et skjema. Fordi jeg skal se på skriveutvikling, mener jeg det er viktig å få frem hva skriveoppdraget har vært, elevens svar, og mine transkripsjoner for å være sikker på å få presentert hva eleven har formidlet i sin tekst. Som deltakende observatør, fikk jeg med meg hva som eventuelt står i tekstene som kan være vanskelig å tyde for utenforstående. Avslutningsvis i analysen vil jeg kommentere en helhetlig vurdering, med fokus på tekstutviklingen. Analysen av elevtekstene vil bli sett i sammenheng med de beskrivelsene av *skriftspråkutvikling* som blir presentert av Korsgaard et al. (2011). Avslutningsvis analysearbeidet mitt skal jeg svare på hvilke ulike typer ressurser elevene tar i bruk når de skriver tekster. Til å kunne svare og bevise dette, skal jeg gjennom observasjonsnotater gjort underveis i studien, vise til hvilke ulike ressurser jeg observerte at de ulike elevene tok i bruk. Følgende vil jeg presentere elevenes utvikling og ressursbruk.

I analysen har jeg med utdrag fra elevtekstenes helhet, fordi studien min bygger på elevens uttrykksformer. Elevene uttrykker seg gjennom både tegninger og skrift, og tegninger blir vanskelig å transkribere. Sist i dette kapitlet kommer jeg med en oppsummering av skriftspråkutviklingen til elevene.

Resultat

Else- en elev som kunne mange bokstaver ved skolestart

Else er en elev som kunne mange bokstaver da hun begynte på skolen. Hun kunne stave enkle ord, og hun kunne lese det hun selv hadde skrevet. Else er stille og rolig. Hun følger ivrig med og viser engasjement for skolearbeidet. Hun kommer i gang på egenhånd når oppgaven er gitt. Hun er ikke spesielt aktiv muntlig, men svarer hvis hun blir bedt om det. Else opplever å få oppmuntrende og oppklarende svar på sine *familemeldinger*, fra de hun har adressert de til. Følgende presenteres de tre tekstene som er valgt ut for å beskrive denne elevens utvikling:

Elev: Else		
Skriveoppdrag	Elevens arbeid	Min transkripsjon
August Beskrivende tekst: «Skriv om noe du har gjort i utetiden i dag»		1: Jeg har disset i stor fart 2: Jeg har lekt i klatrejungelen 3: Jeg har sklidd
Oktober Beskrivende tekst «Skriv hjem om noe du har gjort på skolen i dag»		Til mamma Jeg har vært på snøballkrig å jeg har dissa med xxx. Å sett på fotballkamp å jeg gleder meg til vi skal til xxx. Fra Else 2021 Tirsdag 19. oktober I tegningen har hun tegnet ulike gjøremål, plassert i ulike ruter i en slags tabell
Januar: Informerende tekst «Skriv hjem om hva som skal skje/hva du ønsker skal skje i helga»		Til pappa og mamma. I morra så må vi pynte til (søster) sin bursdag. I dag må vi bake bursdagskake Fra Else

Tabell 3: Elevtekstene til Else

Vurdering av tekstene til Else

Her er de ulike vurderingsområdene (Myran et al.2021) brukt for å kartlegge hvilket nivå tekstene er på. I parenteser etter hver vurderingsområde, presenterer jeg hvilket nivå de tre tekstene til elevene er satt på. Disse nivåene er beskrevet i vedlegg 4.

Mottakerorientering (nivå 3, 4, 4): Utviklingen går fra at tekst og tegning hang tett sammen i første tekst, til å vise en tydelig mottakerbevissthet i tekst 2 og 3. Her har Else med både hvem teksten er til, når den er skrevet og tegninger og en tabell som forsterker tekstens budskap

Organisering av innhold (nivå 2, 3, 3): Tekstutviklingen går fra enkel struktur med setninger under riktig tegning, mot en mer global struktur som viser kronologi og logisk rekkefølge. I tekst to er tekstbinderen «og» brukt.

Innholdets omfang (nivå 2, 3, 2): På verbalteksten er det en stor utvikling fra tekst 1 til tekst 2, hvor tekst 1 svarer med en setning eller mindre, mens det i tekst 2 er svart med verbaltekst som tilsvarer en halv A4 side.

Ordforråd (nivå 3, 3, 3): Ordforrådet til eleven er bra ved alle tekstene, ved at de inneholder flere ulike ord, som holder seg innenfor temaet.

Setningsoppbygging (nivå 3, 3, 3): Eleven skriver allerede i første tekst fullstendige setninger, men det er lite variasjon. I de to neste tekstene er det mer variasjon, ved at det er ulike setninger, men strukturen er lite varierende.

Tegnsetting (nivå 1,1,1): Ingen av tekstene har tegnsetting, kun ved avskrift fra tavla mellom dato og måned. Jeg har ikke satt opp noen utvikling på nivå på bakgrunn av dette.

Skrivemåter og staving (nivå 2, 3, 4): Utviklingen på dette området går fra å inneholde bokstavkombinasjoner, som mangler enkelte konsonanter. Eks: «hr diset i stor fat», til å at ordene er skrevet lydrette, med noen av de høyfrekvente ordene riktig. Eks: «jeg», og «har» Det er tegn til overgeneralisering av «o for å», eks: «I mora so må vi ...».

Bokstavkunnskap (nivå 2, 3, 3): Noen av bokstavene i den første teksten er ikke skrevet på en konvensjonell måte. Eksempelvis er «J» speilet, og eleven bruker kun versaler. Bokstavene utvikler seg i de neste tekstene til å ha en konvensjonell utforming, og i tekst 3 er det også tatt i bruk noen minuskler også, eks.: «i, l, å, d, e, u».

Ressursene Else tar i bruk

Kunnskapskilder: Eleven benytter seg av sin egen kognitive støtte i staveprosessen i alle tekstene. I den første teksten lyder eleven lyd for lyd, mens hun skriver ned en bokstav av gangen. I de to andre tekstene går skrivingen raskere, og jeg ser kun at eleven skriver ett og ett ord med god flyt. Når hun har skrevet et ord går hun ikke tilbake for å lydere hva hun har skrevet, men fortsetter på neste ord. Hun følger med på det som gjennomgås i førskrivingsaktivitetene i klassen, og benytter seg av de skriverammene som læreren leverer ut, samt at hun bruker modelleringen til læreren i sin egen tekstskaping i alle tekstene. I den første teksten tegner eleven før hun skriver, og i de to siste tekstene skriver hun før hun tegner til. Tegningen fungerer som en utdypning til verbalteksten. En tabell med skrift og bilder visualiserer elevens tanker om hva hun gledet seg til denne ettermiddagen, i tekst to. Når lærer minner om å få med dagens dato, så ser eleven på tavla, og bruker avskrift for å skrive datoen ned.

Materielle ressurser: Else bruker blyant, viskelær og skrivebok eller utdelt skriveramme i form av A3 ark når lærer ber elevene bruke det. Eleven får utdelt alfabetremser ved skriveoppdrag, men hun uttrykker at hun ikke trenger den. Lærer lar den ligge der og fortsetter å dele den ut til henne på lik linje som til de andre. Tavla hvor lærer modellerer tekstene, er også en materiell ressurs eleven bruker for å støtte egen strukturering av tekst.

Ressurspersoner: I den første teksten fungerer læreren som en *oversetter*, ved at hun skriver ned setninger der eleven kun har skrevet ord til bildene. I den siste teksten trenger Else støtte av lærer for å komme i gang med oppgaven. Gjennom spørsmål som: «Hva tenker du at du vil skrive hjem om? Er det noe du ønsker å gjøre i helgen?» Her gir læreren støtte på mikronivå, ved å hjelpe eleven i gang, og generere innhold til teksten. Eleven kommer på at søsteren har bursdag, og sier «Vi må jo huske å pynte bursdagskaka til ho søster!». Eleven setter i gang med skrivingen, og her skriver hun også ganske raskt, før hun etter skrivingen tegner til. I

denne teksten er tegningen mer en «pynt» til teksten, for på spørsmål om hun skal bake en slik kake, sier hun: «nei, men jeg ville bare tegne en slik kake».

Eleven har gått fra å lydere lyd for lyd, til å skrive ord uten å lydere hver lyd i ordet. Hun bruker modelleringer på tavla fra lærer til å strukturere tekstene sine, ved at hun begynner tekstene slik det er foreslått i førskriveraktivitetene med klassen. Eks: «til...Fra..» strukturen i tekst to og tre. Hun får også støtte av lærer i en til en interaksjon, hvor lærer hjelper eleven i gang gjennom spørsmål som veileder eleven på strukturering av teksten for å komme i gang.

Skriftspråkutviklingen til Else


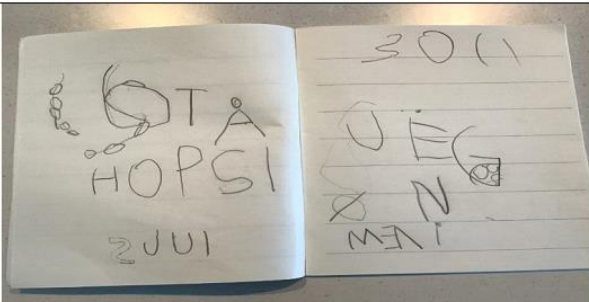
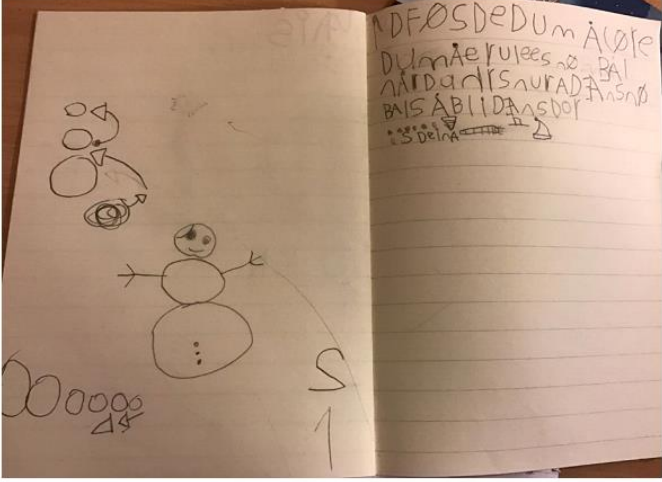
Else kunne alle de store bokstavene (versalene) ved skolestart, hun kunne gjenkalle 20 av 24 av de små (minuskulene), og hun kunne stave flere ord. I november gjenkaller hun 22 av 24 av de små bokstavene og hun staver enda flere ord (se tabell 3). Eleven har oppdaget sammenhengen mellom fonem og grafem, og har begynt å knytte sammen lyder med bokstaver gjennom analyse av talte ord allerede ved skolestart. Teksten består av bokstavkombinasjoner som eleven gjennom analyse har lydert seg frem til: «jæj hr diset i stor fat». Eleven kjenner ikke til alle lyder og bokstaver, men benytter seg av de hun kan. Eks. skriver hun «jogel» for jungel, og har ikke oppdaget lyden til «ng» enda. Denne skrivemåten er det som Korsgaard et al. (2011) omtaler som *semifonografisk skriving*. I vurderingsområdene som jeg tidligere har beskrevet kan det sammenlignes med nivå 2, under *skrivemåter og staving*, som innebærer at hun kjenner til at lyder i talt språk kunne representeres med ulike grafemer. Eleven har fått bruke en utforskende tilnærming til skriving når hun gjennom ulike skriveoppgaver har fått prøvd ut ulike hypoteser for stavinger. Selv om eleven kunne gjenkalle de fleste småbokstavene ved skolestart, velger hun ikke å bruke minuskulene når hun skriver. Til tross for at hun har alfabetremser på pulten som visualiserer både de store og små bokstavene, så har hun på alle de tekstene som her er beskrevet valgt å bruke versalene. Hun bruker kun store bokstaver når hun skriver, både ved skolestart og enda i november.

Eleven har i november begynt å kjenne igjen ulike ordbilder fra øvelser med høyfrekvente ord og har utviklet seg til det Korsgaard et al. (2011) omtaler som en *overgangsskriver*. Det er det samme som vurderingsområde 4 under *skrivemåter og staving*, slik jeg tolker det. Eleven vet at det er flere ord som en ikke kan analysere seg frem til riktig stavemåte, men man må huske ordbildet og kjenne til ortografiske mønstre. Tekstene i november består av en mer

presis bokstav-lyd-relasjon, og flere små høyfrekvente ikke-lydrette ord er stavet ortografisk. Eks: «jeg», og «har» i tekst 2, som ble skrevet som «jæj», og «hr» i tekst 1. I den tredje teksten har eleven begynt å teste ut hypoteser for en mer ortografisk skrivemåte, ved at hun overgeneraliserer konvensjonen «o» for «å». Eks: «I mora so må vi..». At eleven har startet å eksperimentere med ulike hypoteser rundt stavingen, virker å være et tegn på at eleven er på tur over til neste, og nest siste nivå i skriftspråkutviklingen som omtales som *overgangsskriving*. Eleven viser utvikling på alle aspekter utenom tegnsetting, setningsoppbygging og ordforråd. Siden eleven virker å ha både tekniske ferdigheter, og funksjonell forståelse av bruken av tekst, vil det være naturlig at hun nå også skal fokusere på en konvensjonell skrivemåte av de små bokstavene, samt begynne å se på enkel tegnsetting.

Sigurd- en elev som kunne få bokstaver da han startet på skolen

Sigurd er en elev som elsker å tegne, og kan sitte for seg selv lenge å lage detaljerte tegninger. Han kan fortelle historier til tegningen sine, med stort engasjement. Han har noe utfordringer med å uttale enkelte lyder og konsonantforbindelser, som han får timer hos logoped for. Sigurd blir fort engasjert hvis det er noe som treffer han. Sigurd har mye energi, og kan ha utfordringer med selvregulering ved at han lar seg lett avlede av andre. Han kan bli demotivert når han skal i gang med en oppgave og kan uttale at dette kommer han ikke til å mestre. Han trenger en del støtte i form av oppmuntring når han skal igangsettes i nye oppgaver som krever utfordring i form av kognitive prosesser. Sigurd opplever ikke å få tilbakemeldinger på *familiemeldinger*, og har ved flere anledninger «mistet» boka si, og har den ikke med når det skal være med.

Skriveoppdrag	Elevens arbeid	Min transkripsjon
Elev: Sigurd		
August Beskrivende tekst: «Skriv om noe du har gjort i utetiden i dag»		1: Jeg har skidd ned sklia. Nede var det oversvømmelse 2: Jeg har bygget en mini-vei. Funnet meitemark med (venn) 3: Det var vind
Oktober overbevise «Skriv hjem om hva du ønsker deg til jul»		30.11 (dato) Jeg ønsker meg et hoppeslott til jul
Januar: Beskrivende/ informerende tekst «Forklar hvordan man lager en snømann.»		1: Det første du må gjøre du må rulle en snøball Når du har snurra den snøballen så blir den stor. Tegningene er nummerert for å vise stegene i beskrivelsen viser. Strek fra 1 til tegning av snøballer i tre ulike størrelser, 2 hvordan snømannen er stablet sammen. Til slutt tegner og skriver han rekvisitter til snømannen. Knapper, lue, gulrot og skjerf.

Tabell 4: Elevtekstene til Sigurd

Vurdering av tekstene til Sigurd

Mottakerorientering (nivå 1, 2, 4): Tekstutviklingen går fra at tegninger og tekst sammen gir mening, men det vil også kreve en samtale og en «oversettelse» av lærer for å forstå budskapet. I den andre teksten henvender skriveren seg til mottaker gjennom å uttrykke et ønske: «jeg ønsker meg hoppeslåt». Det er også tatt med dato for når teksten er skrevet: «30.11». Eleven har også med ordet «jul» i teksten. Det vil da være mulig for mottaker å anta at dette er et julegaveønske. Sigurd er fortsatt usikker på skriveretningen, og det krever en analyse av leser for å forstå budskapet med teksten. Siden ordene som er skrevet gir en mening i samspill med hverandre, vil jeg vurdere denne teksten til nivå 2. I den siste teksten viser skriveren at han tar hensyn til mottaker på en relevant måte. Eks: «det første du må gjøre...». Sigurd har laget en bildeserie om viser hva som er ment at mottaker skal se på for å forstå budskapet. Bildeserien er en kronologisk henvisning med steg 1, 2, og 3. Videre har eleven tegnet inn hvilke rekvisitter mottaker trenger for å lage en egen snømann. Denne teksten er satt på nivå 4, fordi den på tar hensyn til leseren behov for kjennskap til detaljer for hva som må til for å lage en snømann.

Organisering av innhold (nivå 1,1,3): Den første teksten har jeg valgt å sette på nivå 1, fordi den inneholder kun tegninger, og ett ord eleven har skrevet selv: «vind». Tekst to er på samme nivået, da organiseringen av ordene eleven når kan skrive er plassert litt tilfeldig i forhold til hverandre. I den siste teksten visser eleven tegn til global struktur, gjennom at innholdsmomentene er oppstilt i en logisk rekkefølge. Eks: Verbalteksten beskriver hvordan en lager en snøball, så går teksten over i tegninger som viser hva du skal gjøre med snøballene som er laget. På bakgrunn av dette er denne teksten vurdert til nivå 3.

Innholdets omfang (nivå 1,1,2): Siden verbalteksten som skal svare på oppgaven er kun ett ord i den første teksten, og en setning i den andre er begge tekstene blitt vurdert til nivå 1. I den siste teksten tilsvare verbalteksten flere setninger, og tegningene som hører til er svært relevant for en slik type tekst. Teksten inneholder mindre enn 25 ord, så jeg har vurdert den til nivå 2. på bakgrunn av dette.

Ordforråd (nivå 1, 2, 3): I den første teksten blir elevteksten vurdert til nivå 1, fordi teksten inneholder enkeltstående bokstaver og skribleskrift. Eleven har i tekst 2 klart å skrive noen

ulike ord og teksten blir da vurdert til nivå 2. I den siste teksten er det noen flere ulike ord og de er temarelevante til teksten. Jeg vurderer derfor den siste teksten til nivå 3.

Setningsoppbygging (nivå 1, 2, 3): Den muntlige setningsoppbyggingen i den første teksten med lærer som «oversetter», viser variasjon i setningsoppbyggingen, der eks. 2 av 5 setninger starter med det samme: «Jeg har...». I første setning er det brukt bindeledds setning, med utfyllende informasjon om hendelse: «Jeg har sklidd i sklia, nede var det oversvømmelse». Tekst 2 består av kun en setning, men denne er en fullstendig setning hvor subjektet «jeg» står først, etterfulgt av verbalet: «ønsker meg», og avslutter med objektet «hoppeslott». Siden det brukes fullstendig setning, er denne teksten vurdert til nivå 2. Den siste teksten viser hensiktsmessig variasjon i setningsstrukturen for eksempel at alle setningene starter ulikt: «Det første...», «Du må...», «Når du...». Det er et eksempel på bruk av leddsetning: «når du har snurra snøballen, så blir den sto». Min vurdering er her nivå 3.

Tegnsetting (nivå 1, 1, 1): Ingen av tekstene har tegnsetting.

Skrivemåter og staving (nivå 1, 2, 2): Den første teksten er vurdert til nivå 1, for den inneholder enkeltbokstaver, og ett ord. Eks.: eleven har skrevet første lyden til ordet vei, ved å skrive «V», ordet «vind» er skrevet, men som «niv», altså baklengs. Tekst 2 ble vurdert til nivå 2 med bakgrunn i at teksten inneholder flere bokstavkombinasjoner og enkeltord. Det er også tilfelle av rett stavelse av ikke-lydrett høyfrekvent ord «jeg». Resten av teksten bærer preg av å stave lydrett med bokstavkombinasjoner: «mæi», «hopslåt». Den siste teksten er også satt på nivå 2, fordi den inneholder ord som staves lydrette: «sdor», «sdein».

Bokstavkunnskap (nivå 1, 2, 2): I tekst 1 er de bokstavene som er skrevet baklengs, men formet riktig. Det er brukt kun store bokstaver. Eleven bruker de lydene og bokstavene han kjenner til, og er derfor vurdert på nivå 2. De to siste tekstene er også vurdert til nivå 2, og det er fordi de fortsatt er bokstaver som ikke er utformet på en konvensjonell måte. Til tross for det så er det en klar utvikling fra at Sigurd først og fremst skrev skribleskrift etter hvert å kunne noen få bokstaver, til at han viser at han mestrer å skrive en rekke versaler og noen minuskler.

[Ressursene Sigurd tar i bruk](#)

Kunnskapskilder: Sigurd strever med å få med seg modelleringer på tavla i full klasse, og får derfor ikke utnyttet denne støtten på makronivå. Når han skal skrive, så finner han raskt

lydene han skal bruke, men bruker mye tid på å finne den rette bokstaven til å representere denne lyden. Metoden han bruker her, er å se seg rundt i klasserommet. Han støtter seg ofte til alfabetet med bilder som henger på veggen, tekst på tavla eller plakater som tidligere har vært brukt i å presentere lyder og bokstaver. Så for å finne bokstavene, finner han ofte noe skrevet i klasserommet som han husker representerer samme lyd, for så å si lyden høyt. Når denne prosessen er gjort, kan han begynne å se på alfabetstrimlen på pulten. Når han skriver lyderer han en og en lyd, og han bruker tid på skrive den riktige bokstaven til lyden (grafemet). Han må ofte gå tilbake til starten av ordet han har skrevet å lyderer på nytt for å huske hva han skal skrive som neste bokstav. Når han får jobbe med skriverammen til *oppdagende skrivning* som innebærer å tegne først, kommer han raskt i gang, og viser mer motivasjon for arbeidet ved at han ikke uttrykker at han ikke vet hva han skal, ikke får til eller ikke kan.

Materielle ressurser: Sigurd bruker blyant, viskelær og skrivebok eller utdelt skriveramme i form av A3 ark når lærer ber elevene bruke det. Han bruker alfabetremsen aktivt, men søker først til alfabetet som henger på veggen, eller andre skrevne ord eller plakater i klasserommet. Tavla hvor læreren modellerer tekster i forkant av skriveoppdrag, er også en materiell ressurs eleven benytter seg aktivt av.

Resurspersoner: Sigurd bruker medelever og lærer til å snakke om tegningene sine, og kommer ofte på flere detaljer å tilføre under disse samtalene. På eget initiativ har han dialog med medelever, mens lærer må stille spørsmål til oppgaven, for at han skal fortelle om det han har tegnet. Han trenger lærerstøtte når han skal uttrykke seg gjennom skrift, minne om formål og tema. Eks: «husker du hva du skulle skrive om?» «Hva er viktig å få med når du skal forklare hvordan de skal lage en snømann?» «Har du noen ønsker til jul?». Lærer må motivere Sigurd slik at han får tro på at han klarer det, til å komme i gang, finne innhold og holde fokuset hans til det han prøver å formidle. Når han leter etter riktig bokstav til riktig lyd, hjelper lærer han ved å modellere hvordan han kan starte å skrive. Eks: «ønsker, hva er den første lyden du hører i dette ordet?» elever sier lyden. «bra, det er helt rett, da kan du skrive den først». Lærer viser hvordan hun finner denne bokstaven på alfabetstrimlen, men eleven velger å snu seg til veggen hvor det er bildet av en ørn og en ø, og skriver bokstaven. Dette blir også som en modellering for hvordan han selv kan bruke denne metoden når han skal skrive alene. Enten ved å si alfabetets start, og få han til å fortsette, eller å si deler av alfabetet til lyden som han søker dukker opp. Lærer støtter også Sigurd i å lydere hva han har skrevet i tekst to og tre, for at han skal klare å holde motivasjonen oppe til å skrive ferdig det han har

uttrykt han vil skrive. Lærer gir også mye oppmuntring. Eks: «bra!» «Ja det var helt riktig det du skrev/leste der».

Skriftspråkutviklingen til Sigurd

Kartleggingen ved skolestart viser at Sigurd kunne kjenne igjen 9 av 24 store bokstaver (versaler) og gjenkalle 1 av 24 småbokstaver (minuskler). Han kunne lytte ut 8/10 fremlyder i ord, og fikk 2/8 rett på fonologisk syntese. Sigurd kunne verken lese eller stave noen ord på denne kartleggingen. I november viser kartleggingen at han kan kjenne igjen 13 av 24 store bokstaver, og 9 av 24 småbokstaver. På fremlydsanalysen har han en nedgang fra 8 til 5 på fonologisk analyse, og en oppgang fra 2 til 6 på fonologisk syntese. Han har en oppgang fra 0-3 på å lese ord, men kan ikke stave noen ord under kartleggingen.

I tekstene ved skolestart klarer eleven å lytte ut lyder og knytte de til noen av bokstavene han kjenner. I den første teksten har eleven uttrykt seg i hovedsak gjennom tegninger og skribleskrift, men han har også forsøkt å skrive noe under tegningene sine. Eleven har under bildet av veiene skrevet første lyden i vei «V», og ordet vind er også skrevet, bare baklengs «niv». Dette tyder på at eleven kjenner til at det er en sammenheng mellom talt språk og skrift, men at eleven ikke har bokstavkunnskap nok til å få frem mer kodekompetanse enn det han viser her. Han viser tydelig motivasjon til å tegne og uttrykke seg gjennom tegninger. Han henter ofte ark selv, og ønsker å sitte for seg selv å tegne. Han gjenforteller med stor iver hva han har tegnet, og kan gjennom samtalen komme på flere detaljer han må få frem i tegningene sine. Når han skal skrive verbaltekster trenger han mye støtte fra lærer og kommunikasjonen blir redusert på grunn av manglende kodekompetanse. Med god støtte fra lærer, viser Sigurd at han kjenner til at lydene fra talt språk kan representeres med bokstaver, og han kan skrive bokstaver og bokstavkombinasjoner. I november klarte han å skrive bokstaver og ord som sammen ga mening. Det er det som i Korsgaard et al. (2011) omtaler som *semifonografiske skriving*, og som jeg tolket som nivå 2 i vurderingsområdene. Det kjennetegnes gjerne ved lydrette stavinger som blir lyttet ut og skrevet lyd for lyd. Eks: «hopslåt». Sigurd har ikke kjennskap til alle fonem og grafem, men bruker gjerne de bokstavene han kjenner.

Kartleggingen viste at han kjente kun igjen 13 av 24 store bokstaver, men gjennom sin analyse og bruk av hjelpemidler klarer han å gjenskape de bokstavene han trenger mens han skriver. Det kommer til syne i den teksten hvor han har skrevet «øn» i stedet for ønsker. Og at

analysen ikke nødvendigvis vil gi samme resultat hver gang ser vi på ordet hoppeslott, som eleven har skrevet: «hopslåt», der den første analysen av lyden «å» har ført han til bokstaven «o». Den neste har han skrevet «å». Det er riktig å skrive hoppeslott med den første o'en. Den første teksten hvor den voksne fungerte som «oversetter», var det som var ønsket å kommunisere mye lengre og mer kompleks enn i tekst 2, hvor eleven selv har skrevet.

Skriverne Viljar og Ellen

For å gi et bredt bilde av ulike skriver i det klasserommet jeg studerte, så skal jeg også gi en kort beskrivelse av to andre skrivere som jeg har fulgt i denne studien.

Viljar, en elev som kunne ange bokstaver ved skolestart

Viljar er en elev med som er opptatt av familien sin, og forteller gjerne hva som har skjedd og hva han skal gjøre. Han har et godt ordforråd, og beskriver hendelser og fenomener med et velutviklet språk. Han kjente til mange bokstaver da han startet på skolen, men hadde ikke mye erfaring med å bruke dem. Når han skal tegne tegner han gjerne strekfigurer. Viljar opplever å alltid få oppmuntrende og meningsfulle svar på sine *familiemeldinger*, fra de han har skrevet til. Det er både mor, far og bestefar som har mottatt melding og gitt svar. Her er de tre tekstene som er valgt ut for å beskrive Viljar sin skriveutvikling.

Elev: Viljar		
Skriveoppdrag	Elevenes arbeid	Min transkripsjon
August Beskrivende tekst: «Skriv om noe du har gjort i utetiden i dag»		1: hus 2: regn 3: oversvømmelse
Oktober Beskrivende tekst «Skriv hjem om noe du har gjort på skolen i dag»		Til mamma Det snør her på skolen. Jeg vil gå på ski, kan vi ta frem skiene? Kan jeg gå på ski i dag?
Januar: Informerende tekst «Skriv hjem om hva som skal skje/hva du ønsker skal skje i helga»		14.01.22. Til mamma I dag skal vi fære (dra) til valper. Jeg gleder meg til å fære (dra) til valper. Fra Viljar.

Tabell 5: Elevtekstene til Viljar

Viljars skriveutvikling

Når det gjelder *mottakerorientering* (nivå 2, 4, 4) så viser Viljar utvikling. Han viser en tydelig mottakerbevissthet i tekst 2, ved å ha med hvem den er til med en tydelig melding. Viljar forklarer også omstendighetene. Eks: «det snør her på skolen». I den siste teksten ser vi det samme, men her er også avsender med, dato og avsenders egne tanker. Når det gjelder *organisering av innhold* (nivå 1, 3, 3) har utviklingen kommet til uttrykk gjennom at den første teksten kun inneholder et enkelt ord til hver tegning, mot en global struktur, hvor han viser logisk rekkefølge og kronologisk oppbygning. Eks: « i dag skal vi...», «Jeg gleder meg til å fære til valpene», i de andre tekstene. Tekstens *omfang* (nivå 1, 3, 2,) har økt fra tekst 1 til tekst 2 og fått en nedgang i den siste teksten. *Ordforråd* (nivå 2, 3, 3) har hatt en utvikling ved å gå fra noen få ord, til å bruke flere ulike ord. På *setningsoppbygging* (nivå 3, 4, 4) går tekstene fra kun enkeltstående ord, til å bruke hensiktsmessig variasjon i setningsstrukturen i tekst 2 og 3. Eleven har kun brukt *tegnsetting* (nivå 1, 1, 2) en gang tekst 3, og viser en utforsking i bruken. Når det gjelder *Skrivemåter og staving* (nivå 2, 3, 4) viser Viljar utvikling. Teksten inneholder bokstavkombinasjoner, som mangler enkelte konsonanter. Eks: «ren» for ordet regn, til at eleven kan skrive noen kjente elevnære og høyfrekvente ord som ikke er lydrette riktig. Eks: «her» og «ski». I denne teksten forveksler eleven ofte bokstaver som har overlappende uttale. Eks. g for k i «sgolen», b for p i «bå» og d for t i «tag». Dette er ikke å se i tekst 3, og det er enda flere høyfrekvente ord som er skrevet riktig. Eleven former flere bokstaver på en ikke konvensjonell måte, men de bokstavene som er skrevet kan tydes. Derfor er det utvikling i *Bokstavkunnskap* (nivå 2, 3, 3).

Ressursene Viljar tar i bruk

Kunnskapskilder: Viljar analyserer lydene som kommer når han sier ordene han vil skrive. Han går rett videre til neste bokstav, og lyderer ikke det som er skrevet fra før i de to første tekstene. I den siste teksten skriver han uten å lydere bokstav for bokstav, men sier ord for ord. Ved vanskelige kombinasjoner, går han tilbake til å lydere en lyd om gangen. Viljar leser ordene han skriver når han trenger hjelp til å orienter seg i teksten, da går han tilbake til starten og leser det han har skrevet til han kommer dit det stoppet opp, for så fortsette skrivinga. Eleven bruker lærers modelltekst på tavla som støtte for å strukturere egne tekster. Eks: til-fra strukturen. Og han får ofte ideer til skrivingen sin gjennom førskriveraktivitetene som gjennomgås muntlig i klassen i forkant av skriveoppdragene.

Materielle ressurser: Viljar bruker blyant, viskelær og skrivebok eller utdelt skriveramme i form av A3 ark. I den første teksten bruker han alfabetstrimler når han skal finne riktig bokstav til riktig lyd. Tavla hvor ideer og modelltekster blir presentert, er også en materiell ressurs Viljar benytter seg av, spesielt i forkant av skriveaktiviteten.

Ressurspersoner: I Viljars første tekst brukes lærer som en ressurs i form av en *oversetter*, der hun skriver med *voksenskrift* det Viljar har formidlet gjennom tegninger og skribling. Ellers bruker han medelever til å samtale om tema som skal skrives om. Gjennom å oppleve å få svar på sin kommunikasjon og sine uttrykk med de hjemme, blir de en viktig ressurs for hans samhandling med mottaker når han skriver *familiemeldinger*. Lærer støtter Viljar med strukturering av tekst ved å stille spørsmål som «Hva er viktig å få med i denne teksten?», «Hvem er denne teksten til/fra?»

Skriftspråkutviklingen til Viljar

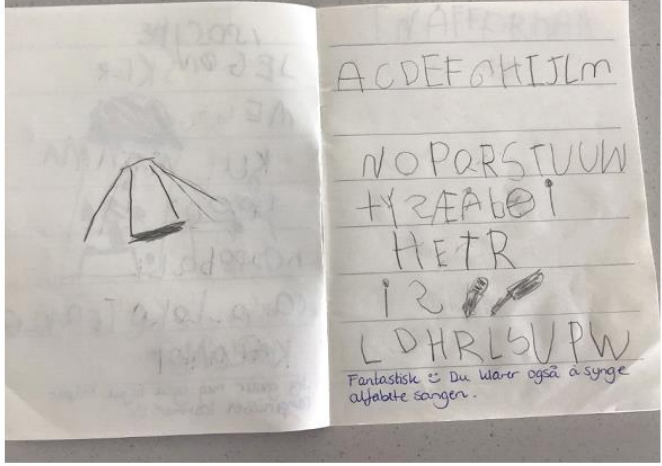
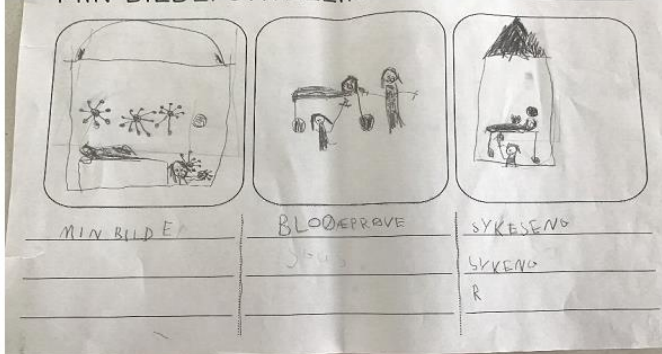

Gjennom kartleggingsresultater viser Viljar fremgang på bokstavgjenkjenning fra 23 til 24 av 24 versaler, 19 til 23 av 24 minuskler. Fremgangen på ordlesing er fra 7 til 10 ord. Fonologisk syntese har en fremgang fra 7 til 8 av 8. Viljar har også en utvikling i å stave ord, som er gått fra 3 ord, til å stave 8 ord i den siste kartleggingen.

Viljars tekster ved skolestart viser at det er en sammenheng mellom talte lyder og grafemer. Det er det Korsgaard et al. (2011) omtaler som *semifonografisk skriving* og i vurderingsområdene jeg tidligere har omtalt kan det sammenlignes som nivå 2. I både tekst 2 og 3 ser jeg at Viljar har skrevet lengre tekster med flere setninger. Det er fullt mulig å danne en mening ut fra det han skriver, og det viser at han er litt mer bevisst stavemåtene ved at han får med seg små høyfrekvente ord som «her» og elevnære ord som «mamma» og «ski». Dette viser at han nå er på vei mot det som omtales som *fonografisk skriving*, og kan sammenlignes med nivå 3 fra vurderingsområdene. Den siste teksten viser at Viljar fortsatt har forvekslinger med overlappende uttale, som eks.: «sgal» for skal, men han har i større grad gått over til en mer ortografisk skriving, ved at han har flere ikke-lydrette ord som er skrevet riktig, som: «valper» (eleven uttaler ordet «kvalpa») «gleder» (uttaler ordet som «glede») «jeg» og «meg». Ord som tidligere er skrevet med forveksling av overlappende uttale, er nå skrevet riktig. Han skriver for eksempel «dag», hvor han tidligere skrev «tag». Siden Viljar har begynt å

skrive og utforske en mer konvensjonell stavemåte viser det at han er i *overgangen* mot å beherske mer og mer ortografisk skriving.

Ellen, en elev som kunne få bokstaver ved skolestart

Ellen er ei stille jente som ved skolestart ikke snakket med noen voksne. Hun kunne svare på spørsmål ved å nikke eller riste på hodet. Hjemmet følger opp leseleksene og øving på å skrive bokstaver. Ellen sier hun er glad i skolearbeid, men det kan være vanskelig å få innblikk i hvordan hun tenker og jobber. Om det er noe hun ikke skjønner eller vet hva hun skal gjøre, kan hun bli sittende helt stille og bare se ut i luften, uten å prøve seg frem eller be noen om støtte. Under kartleggingen «Skolestart» var det tydelig at Ipad var et kjent verktøy for henne, og hun viste rask forståelse av hvordan disse oppgavene skulle løses. Etter noen måneder på skolen ble hun mer trygg, og hun begynte å rekke opp hånden og vise oss arbeid hun hadde gjort. Ellen opplever å alltid på oppmuntringer og svar på de ulike *familemeldingene* hun skriver. Her er de tre tekstene som er valgt ut for å beskrive Ellens utvikling:

Elev: Ellen		
Skriveoppdrag	Elevens arbeid	Min transkripsjon
August Beskrivende tekst: «Skriv om noe du har gjort i utetiden i dag»		Her har eleven sett på alfabetstripen og skrevet alle de store bokstavene. Når hun var ferdig med det har hun skrevet noe mer, hun ikke kunne svare på, annet enn ordet «is», hvor hun også har tegnet inn is. I tegningen er det tegnet en disse, som kan symbolisere noe hun faktisk gjorde i utetiden, som svar på det oppgaven spurte om-
Oktober Beskrivende tekst «Skriv til noen hjemme hva vi gjorde i «sykehusleken»		1: min bilde 2: blodprøve 3: sykeseng Tegningene er detaljerte, hvor det er tegnet pasienter, virus, sykepleiere og sykesenger.
Januar: Informerende tekst «Skriv hjem om noe du har gjort på skolen i dag»		Til mamma til pappa Jeg har lekt med Maria Fra Ellen På tegningen er det tegnet tre glade jenter, og to jenter som dissere.

Tabell 6: Elevtekstene til Ellen

Tekstutviklingen til Ellen

På *Mottakerorientering* (nivå 1, 2, 3) viser Ellen utvikling. Hun går fra å skrive enkeltstående bokstaver, til å ha med både mottaker og avsender. Når det gjelder *organisering av innhold* (nivå 1, 1, 2) viser Ellen at hun går fra å kopiere bokstaver, plassere riktig ord til riktig bildet ved hjelp av veiledning til å produsere tekst med struktur på egenhånd. Verbaltekstens *omfang* (nivå 1, 1, 1) har ikke utvikling i nivå, men jeg kan se hvordan tekstene utvikler seg selv om de ikke når opp til riktig antall ord for neste nivå. I den første teksten er omfanget større enn i tekst to, men verbalteksten går også fra skribleskrift til å skrive fullstendige ord. Siden verbalteksten inneholder mindre enn 25 ord i alle tekstene vil de bli vurdert til nivå 1, alle tekstene. På *ordforråd* (nivå 1, 1, 2) viser eleven utvikling fra å ikke bruke ord, til å bruke noen forskjellige typer ord. Utviklingen av *Setningsoppbygging* (nivå 1, 1, 2) går fra ingen setninger til en setning i den siste teksten. Ellen har ikke brukt noen form for *tegnsetting* (nivå 1, 1, 1) i noen av tekstene. Når det gjelder *Skrivemåter og staving* (nivå 1, 2, 3), viser eleven utvikling ved å gå fra enkeltstående bokstaver til å skrive flere ikke-lydrette ord. Eks: «med» og «jeg». På utviklingen av *Bokstavkunnskap* (2, 2, 3) viser Ellen at hun går fra å kopiere bokstaver fra alfabetstripe hvor noen av bokstaven har konvensjonell form, til å utforme ulike bokstaver uten bruk av visuell støtte. Hun utforsker bruken av minuskler, men den konvensjonelle siden av bokstavhuset er ikke etablert enda.

Ressursene Ellen bruker

Kunnskapskilder: Ved skolestart skriver eleven konsekvent avskrift. De første tekstene er hovedsakelig enkeltstående bokstaver som hun kopierer fra alfabetstriper elevene får utdelt ved skriveoppdrag. Etter ca. 3 måneder på skolen, ser vi gjennom tegning at eleven har mye å fortelle om en skoledag hvor vi har lekt en sykehuslek. Dette var en økt hvor Ellen var veldig aktiv med. Moren hennes jobber innenfor helse, så det var tydelig at dette var et tema eleven kjente til. I skriveoppgaven som fulgte etter denne økten, viser eleven engasjement i gjenfortellingen av sykehusleken. Som vist i tekst nr. 2, så er tegningene detaljerte med både virus, pasienter, sykesenger og sykepleiere og leger. Hun bruker modelltekster til å kopiere, men ikke til å strukturere eget innhold i de to første tekstene. I den siste teksten har hun støttet seg til lærers skriveramme på tavla som bestod av: «Til, fra og Jeg har...». I tillegg har hun mestret å utforme sitt eget innhold.

Materielle ressurser: Ellen bruker blyant, viskelær og skrivebok eller utdelt skriveramme i form av A3 ark. Hun støtter seg også til skrift på tavla eller alfabetstrimler.

Ressurspersoner: Hun trenger både voksenstøtte til å forstå ulike oppdrag og til å bli satt i gang med skriveaktiviteten. Jeg observerer at hun sitter og ser ut i lufta, og rundt seg uten å starte på oppgave eller be om hjelp. Eleven får veiledende spørsmål som: «Husker du hva du skal skrive?» «Hva tror du at du kan skrive?» «Hva vil du skrive til de hjemme?» Det virket i begynnelsen som at eleven ikke helt skjønnte oppgavene, eller hvordan man kunne løse dem. Eleven var veldig tilbakeholden i starten, og snakket veldig lite og ga veldig lite tilsvar på det vi spurte om. Noe som førte til at det var vanskelig å komme i en interaksjon med eleven generelt når hun ikke virket klar for det. Jeg observerer at hun så på hva de andre gjør, i stedet for å be om voksenstøtte, og kopierer det de gjør. Lærer støttet eleven på dette stadige ved å gi tilgang til skrivemaler og modelltekster hun kunne bruke til avskrift. Eks i tekst 2, hvor eleven begynner med avskrift fra overskriften til skrivemalen, veileder læreren henne: «hva har du tegnet på bildet?» «hva kan stå under bildet ditt». Her uttrykker eleven at hun vil skrive av fra tavla de ulike ordene, og lærer viser hvor ordene står. I denne fasen kunne lærer gått inn å veiledet på lydering, men eleven viser stor mestring gjennom å skrive avskrift. På dette stadige lærer elevene seg skriveretning og hvordan få tekst og bilde til å høre sammen.

Skriftspråkutviklingen til Ellen

Ellen kunne kjenne igjen 8 av 24 versaler da hun startet på skolen, og det var egentlig det eneste vi klarte å få ut av den første kartleggingen. I november kjente eleven igjen 24 av 24 versaler, og hun kunne gjenkalle 16 av 24 minuskler. Videre viser hun at hun skjønner hva som menes med å lytte ut lyder i ord, for her mestrer hun 8 av 10, og på fonologisk syntese får til 4 av 8 ord. Den siste kartleggingen viser også at Ellen kan stave 2 ord, og lese 2 ord.

Tekstene ved skolestart viser at Ellen kunne kopiere alle de store bokstavene skriftlig, og enkle bokstavkombinasjoner som logografisk skrivning. Eks: «is». Hun forsøkte ikke å uttrykke egne tanker eller noen form for kommunikasjon gjennom verken «skribleskrift» eller annen skrivning. Ellen er derfor ved skolestart innenfor det området som Korsgaard et al. (2021) omtaler som *Tidlig skrivning* siden hun i liten grad viser forståelse av det alfabetiske prinsipp, og kan også sammenlignes med nivå 1 fra vurderingsområdene. Ellen kjenner enda

ikke til at språket deles inn i enkeltlyder, som igjen kan representeres med grafemer. Eleven får bruke sin indre motivasjon til å kopiere tekster og bokstaver fra enten modellerte tekster fra tavla, eller alfabetstrimmelen hun har fått utdelt.

I teksten fra november har eleven brukt tegning som første uttrykksform, før det skulle skrives tekst under tegningene. Gjennom tegningene er det kommet mange detaljer som er temarelevante for oppgaven, som var å skrive om noe fra sykehusleken. Eleven har beskrevet sykehusleken, og ved hjelp av en voksen har hun fått skrevet ord som passer til tegningene. Elevens viser fortsatt tegn til *tidlig skriving*, for de ordene hun har skrevet til bildene er avskrift fra tavla, og plassert riktig gjennom veiledning fra en voksen. Utviklingen her, er at hun har nå forsøkt å kommunisere et budskap gjennom tegningene sine. Når en ser på tekst 3, fra januar, så har skriftspråkutviklingen til Ellen tegn til *semifonografisk skriving*. Dette kjennetegnes av at eleven nå har oppdaget sammenhengen mellom fonem og grafem, og at hun begynner å knytte lydene sammen til ord gjennom å analysere talte ord. I vurderingsområdene blir dette sammenlignet ed nivå 3. Den siste teksten har eleven skrevet uten veiledning eller støtte fra en voksen, og den viser at hun nå bruker skriveøktene til kommunikasjon gjennom verbalspråket, og ikke kun kopierer av skrevne bokstaver eller ord. Ikke minst har hun oppdaget hva hun kan bruke skrevet tekst til, gjennom å kommunisere med autentiske mottakere.

Oppsummering

Mine analyser viser at alle elevene har utvikling i bokstavkunnskap gjennom kartleggingene (se tabell 1) fra august til november. Det var ved skolestart et stort skille mellom de elevene med liten bokstavkunnskap og de elevene med høy bokstavkunnskap. Allerede etter tre måneder viser en ny kartlegging at de fleste elevene nå er på omtrent samme nivå når det gjelder bokstavkunnskap samlet sett. Elevene bruker tegninger der kodekompetansen ikke strekker til, og det blir verdsatt som skriftlig kommunikasjon. Elevene som både kjente igjen og kunne gjenkalle alle bokstavene, møtte på lyder som de ikke kjente skrivemåten til, og de brukte da de lydene og bokstavene de kjente (Korsgaard et al., 2011).

Alle elevene i studien har hatt utvikling på flere av vurderingsordene, når jeg har vurdert elevtekstene med vurderingsverktøyet (Myran et al. 2021). Gjennom observasjon av elevene mens de skriver, så har jeg sett at de bruker ulike former for ressurser når de skal tilnærme seg skriftspråket, og dens funksjon. Jeg ser både at de bruker *kunnskapskilder* (sin kunnskap om

skrivning), ulike *materielle ressurser* og at de bruker *ressurspersoner* som støtte. Elevene i studien benytter seg i stor grad av *kunnskapskilder* som de har fått tilgang gjennom førskrivingsaktiviteter. Det kan for eksempel være modelltekster, ideer eller skriverammer. De støtter seg også til alfabetremseene de har på pulten sin eller de som henger på veggen. Alle elevene i studien har brukt læreren som ressursperson i forbindelse med metoden *oppdagende skrivning*, der et viktig prinsipp i elevenes første skrivning er at den voksne skal oversette tekstene fra *skribleskrift* til *voksenskrift*. Elevene har også hatt autentiske mottakere til tekstene sine, som vil fungere som en ressurs for at eleven kan se for seg hvem de skriver til og hva de vil med tekstene sine.

Drøfting av resultater og funn

Min problemstilling i denne studien var: *Hvordan utvikler fire ulike begynnerskrivere seg når de får utforske og oppdage skriftspråket?* Jeg utformet to forskningsspørsmål som er følgende: *Hvordan utvikler elevene seg som skrivere det første halvåret på skolen? Og: Hvilke ressurser tar eleven i bruk når de skriver?* For å søke svar på dette har jeg gjennomført to kartlegginger, observert elevene i ulike skriveoppdrag og analysert tre elevtekster fra fire ulike elever.

Målet for studien var å prøve ut en ny og mer funksjonell tilnærming til skrivning slik at elevene kunne utvikle seg som skrivere allerede fra skolestart. Gjennom ny innsikt, ønsket jeg å kunne posisjonere elevene som skrivere, språkforskere og forfatter gjennom meningsfulle skriveoppdrag. Meningsfull skriveopplæring er også nevnt i kjerneelementet *skriftlig tekstskapning*, som noe elevene må få oppleve (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Bakgrunnen for denne studien, var at jeg hadde en mistanke om at tradisjonell praksis ved egen skole ikke var helt i tråd med forskningsbaserte anbefalinger om en mer funksjonell tilnærming. I en funksjonell tilnærming vil fokuset være på meningsskapning og formål (Berge et al., 2016; Myran et al., 2021; Skar et al., 2020; Solheim & Falk, 2021). I vår praksis var det et mer ferdighetsbasert syn, hvor elevene lærte ulike delferdigheter før de fikk ta skriften i bruk gjennom å skrive egne tekster (Ivanič, 2004). Med et funksjonelt språksyn, er det også anbefalt at elever får lov til å utforske og oppdage verdien og funksjonen av skriften (Solheim

& Falk, 2021), så vi startet opp med å prøve ut prinsipper fra metoden *oppdagende skriving* (Korsgaard et al., 2011).

Når elevene skal skrive fra første dag på skolen, trenger alle elevene mye støtte fra lærer. Det er naturlig at de ressursene elevene tar i bruk er knyttet til *ressurspersoner*, som ofte blir læreren. Gjennom støtten læreren gir elevene, er målet at de skal være i det Vygotskij (1978) beskriver som den nærmeste utviklingssonen, hvor elevene ved hjelp av en mer kompetent annen skal utvikle ny kunnskap. Gjennom studien min har jeg oppdaget at elevene trenger ulike støtte de ulike elevene trenger. Støtten lærere gir er både på mikro- og makronivå, og elevene benytter seg av ulike stillaser i sin utvikling. I *tidlig skriving* opplever jeg at elevene trenger en gjennomtenkt støtte på makronivå. Den støtten jeg opplever elevene har hatt godt utbytte av i denne fasen på makronivå er tilnærmingen til skriften, prinsippene fra *oppdagende skriving*, modelltekster og skriverammene. På *mikronivå* har lærerens interaksjon bestått i å gi støtte i hvordan de utforsker skriftspråket sitt, gjennom å modellere hvordan en kan lytte ut lyder i ord, og finne tilsvarende bokstaver som passer til. Når elevenes skriftspråkutvikling er på *semifonografisk skriving* og *fonografisk skriving* opplever jeg at elevene fortsatt benytter seg av de samme støttene på makronivå, men støtten på mikronivå går over til veiledning på tekstnivå fremfor bokstav- og ordnivå.

De elevene som kunne flere bokstaver ved skolestart og som mestrer kodekompetansen har klart å benytte seg av utforskning av skriftspråket selv, og fått støtte av lærer til å strukturere tekst. De elevene som kunne få bokstaver ved skolestart har trengt veiledning på hvordan de kan oppdage lydene, og hvordan de tar skriften i bruk før de kan alle bokstavene og lydene. Ellen var en elev det var vanskelig å kommunisere med ved skolestart og i det første halve året har hun i stor grad benyttet avskrift som strategi. Til tross for at Ellen ikke har utforsket kombinasjonen lyd og bokstav, så har hun utviklet seg som skriver. Dette viser hvordan grunnprinsippene vi har tatt i bruk, har støttet hennes skriveutvikling. Ellen har gjennom sitt utviklingsnivå ved skolestart kunne følge den vanlige undervisningen, ved at lærere har tilpasset støtten og veiledningen til henne (Myran & Håland, 2018).

I arbeidet med *Oppdagende skriving* som metode i klassen, så jeg hvordan de elevene som kunne færrest bokstaver ved skolestart, deltok på lik linje med elever som kunne flere bokstaver. Elevene har fått utforske skriften og brukt de lydene og bokstavene de har hatt kjennskap til. På denne måten har elevene posisjonert seg selv som *språkforskere* (Nilsen,

2005). Jeg legger spesielt merke til hvordan de elevene som ikke mestrer kodekompetansen uttrykker seg som skrivere gjennom å benytte seg av tegning som uttrykksform. De opplever å få handle gjennom en uttrykksform de mestrer, med både tegning og skribleskrift (Hopperstad, 2007; Lorentzen, 2009). Og lærere anerkjente dette som tekst, og viste et bredt syn på hva tekst er (Hopperstad, 2007; Korsgaard et al., 2011; Solheim & Falk, 2021). På denne måten har lærere bidratt til å posisjonere eleven som *skrivere og forfattere* som har noe de vil fortelle (Nilsen, 2005). Som Hopperstad (2007) nevnte om tegninger som uttrykksform, må vi ha et bredt syn på hva en tekst faktisk er. En tekst kan bli representert med både symboler og tegninger. Korsgaard et.al. (2011) sier at tekstene til barna vil alltid kunne ha et kommunikativt formål, og ønsket om å kommunisere noe vil fungere som en drivkraft til skriftspråkutviklingen. Å la barna få eksperimentere med ulike sjangre og stavemåter uten at å ha fokus på rett eller galt er viktig, og det avgjørende er at barna skal ønske å utforske uten engstelse for å gjøre feil. På bakgrunn av dette sier de videre at når en skal vurdere elevenes tekster, så bør analysen inneholde i tillegg til teksten, også observasjoner av atferden i arbeidet sitt (Korsgaard et al., 2011, s. 76). I denne metoden er det altså kommunikasjonen i skrivingen som er i fokus, og hvordan ulike *medieringsressurser* er tatt i bruk, er opp til hvert enkelt barns utvikling. At hvert barn får utvikle seg i egen takt, i et samspill med andre og alltid i respekt for hva det kan vil være motiverende og styrke mestringstroen til barna (Korsgaard et al., 2011).

Alle elevene har på bakgrunn av kartleggingen vist at de har lært flere bokstaver mellom august og november (tabell 1). Bokstavkunnskapen som kommer frem i kartleggingene og bokstavkunnskapen fra vurderingsområdene kommer til uttrykk på forskjellige måter. I kartleggingen er det gjenkalling og gjenkjenning, mens i vurderingsområdene blir dette målt ved å gjenskape bokstaver. Else som kunne nesten alle bokstavene ved kartleggingen, viser liten utvikling i *bokstavkunnskap*, men stor utvikling i *skrivemåter og staving*. Dette var et interessant funn, for det viser hvordan hun gjennom å utforske ulike hypoteser på egenhånd har oppdaget hvordan hun skal bruke bokstavene i forhold til hverandre, selv om hun har liten kunnskap om hvordan de skal skrives konvensjonelt. Dette mener jeg er en implikasjon av et funksjonelt språksyn, ved at formål og meningsskaping, kommer til uttrykk fremfor ferdigheter basert på øving av delferdigheter.

Sigurd og Ellen kunne få bokstaver ved skolestart, og viser utvikling både gjennom kartlegging og vurderingsområdene. Ellen viste stor interesse for å skrive bokstaver, og produserte mange

bokstaver på kort tid ved hjelp av avskrift. I observasjon så jeg at Sigurds holdning til skriving av verbaltekst var negativ, og følelsen av mestring på skrivingen uteble ved skolestart. Holdningene til skriving er en av tre aspekter som bidrar til skrivekompetanse i det Skar og Aasen (2021) mener er mulig å utvikle i skolens skriveopplæring (Skar & Aasen, 2021). Dette støtter det Bandura (1997) sier om mestringstro, som omhandler elevens tro og forventning til å kunne utføre skrivingen. Der Ellen hadde stor tro på at hun fikk til å skrive bokstavene hun ønsket, hadde Sigurd en opplevelse av at bokstavene var vanskelig å forme. På bakgrunn av dette vil Ellen føle mestring og velvilje til å skrive mer, mens Sigurd helst vil unngå det som han opplever som utfordrende (Bandura, 1997b). Dette kan også stemme med det flere undersøkelser tyder på, at når eleven ikke klarer å skrive bokstavene med god flyt, blir skrivingen både forstyrret og begrenset (Limpo & Graham, 2019; Skar et al., 2021).

I resultatene fra kartleggingene (tabell 1) viser Sigurd en nedgang på fremlydsanalyse fra den første til den andre kartleggingen. Dette er for meg litt uforståelig, siden spesielt Sigurd har jobbet veldig iherdig med nettopp dette i sine forsøk på å skrive. Han er flink på å lytte ut lyder i ord. Det gjelder både fremlyd, midtlyd og sistelyd. Årsaken til dette er ikke mulig å bevise, men for å reflektere rundt dette kan det ha flere sammenhenger. Sigurd har gjennom tett oppfølging av lærer i skrivesituasjoner opplevd mestring på å lytte ut lyder, og knytte de til bokstaver. I en kartleggingsprosess skal dette gjøres uten denne støtten fra en voksen. Sigurds negative opplevelser av den strevsomme analyseringen i skriveøktene kan også ha skapt en usikkerhet på det han kunne tidligere av lyderinger. Kartleggingen og observasjoner av Sigurd, viser at han er god på analysedelen, men bruker for lang tid på å finne, og gjenskape de bokstavene han trenger. Analysen viser også hvordan han uttrykker seg gjennom tegninger, med god fortellerkompetanse. Selv om kodekompetansen til Sigurd ikke er på plass, blir det viktig at hans uttrykksform gjennom bruk av tegninger blir verdsatt (Korsgaard et al., 2011; Lorentzen, 2009). Dette funnet støtter også det Puranik & Lonigan (2011) sier om at elevenes tidlige forsøk på å skrive, krever ulike typer oppgaver. Og når elevenes skriving skal vurderes kan de ulike typer av oppgaver spille en stor rolle for resultat (Puranik & Lonigan, 2011).

Gjennom skriving av *familiemeldinger* observerte jeg hvordan Ellen, Else og Viljar utviklet en skriveridentitet gjennom å samhandle med de hjemme (Solheim & Falk, 2021). Elvene får alltid oppmuntrende svar, og en anerkjennelse på det de skriver, skribler eller tegner. På denne måten er de hjemme også med på å anerkjenne elevenes måte å ta i bruk ulike uttrykksformer,

og er også ansett som *ressurspersoner* når elevene skriver. Gjennom å få skrive ukentlig til autentiske mottakere, har samtlige elever utviklet *mottakerbevisstheten* sin, og dermed også opparbeidet seg en forståelse av skriftens funksjon (Solheim & Falk, 2021). Sigurd som ikke opplevde denne kommunikasjonen med hjemmet, viser en god mottakerbevissthet gjennom andre typer tekster. Han har også mer voksenstøtte hvor han blir rammet inn med spørsmål som fremmer fokuset på formålet med teksten.

Ved å bruke *skrivehjulet* (Berge et al., 2016) (figur 2) og *skrivetrekanten* (Smidt, 2011) (figur 3) til å utforme ulike skriveoppdrag, har jeg selv fått en bedre forståelse av hvordan vi kan bruke skriving i ulike fag og sammenhenger (Matre et al., 2021). Elevene har fått ulike skriveoppdrag, og førskriveraktivitetene har omhandlet skrivingens ulike aspekt. Eleven har fått løst de ulike skriveoppdragene på sitt utviklingsnivå. Med ulike kunnskaper, holdninger og prosesskapasitet (Skar & Aasen, 2021), har alle elevene i denne studien fått utvikle seg i eget tempo gjennom de samme skriveoppdragene. De har gått fra å skrive avskrift, til å få lyderingshjelp mot til slutt å skrive selvstendig. Det har overrasket meg hvor mye elevene har utviklet seg som skrivere det første halvåret på skolen. Det kan skyldes at jeg tidligere har erfart at førsteklassingene til vanlig er posisjonerte som kun *øveskrivere*, og at jeg ikke forventet at de kunne mestre å produsere egne tekster før de nærmet seg andreklasse. Det var også uventet hvordan alle elevene arbeidet med de samme skriveoppdragene, og gjennomføringen ble løst ved at de benyttet seg av ulike ressurser.

Å fokusere mer på formål og meningsskapning, og se elevenes uttrykk som kommunikasjon har ført til at jeg har en endret holdning til skriving. Alle de ulike rollene en kan posisjonere eleven som i skriveopplæringen, ser jeg nå med et annet perspektiv. De rollene jeg snakker om er rollene som *øveskriver*, *forfatter* og *språkforsker* (Nilsen, 2005). Gjennom den funksjonelle tilnærmingen til skriving er eleven posisjonerte som både *språkforskere* og *forfattere* når de får utforske og oppdage både skriftens lydprinsipp (Korsgaard et al., 2011), og verdien av skrifta (Solheim & Falk, 2021).

Gjennom observasjoner og funn fra egen studie, opplever jeg at elevene trenger også å posisjoneres som *øveskrivere*, for å utvikle *bokstavkunnskap*, og skriveflyt. Gjennom undersøkelser på dette (Limpo & Graham, 2019; Skar et al., 2021) viser det seg også at det blant annet er eksplisitt innlæring i transkripsjon, som har vist stor effekt på elevenes tekstkvaliteter. Når jeg ser hvordan eksempelvis Sigurd og Ellen som kan få bokstaver ved

skolestart utvikler så forskjellige holdninger til skrivingen, tolker jeg det til at Ellen mestrer å forme bokstavene, mens Sigurd bruker for mye av sin kognitive kapasitet til å først koble lyd til form, for så å skrive den at det ikke er mer igjen av den kognitive delen til andre aspekter som kreves for å skrive en tekst. For at Sigurd skal føle mer mestring og kunne frigjøre mer kognitiv kapasitet so skal brukes på oppgaven, trenger han mer øving i å klare å forme bokstaver.

De to ulike skriveøktene jeg har fokusert på i denne studien er å skrive bildefortelling med skriveramme etter en felles opplevelse, og skriving av familiemeldinger. Gjennom å studere elevenes utvikling i disse skriveoppdragene har jeg sett hvordan ulike didaktiske valg i forkant av skrivingen kan være en støtte for elever med ulike forutsetninger (Hammond, 2001). Jeg observerte at Sigurd og Ellen som kunne få bokstaver ved skolestart, kunne uttrykke seg gjennom tegninger med skrivestøtten til bildefortellingen. Her kunne de gjennomføre første del av skriveoppdraget ved å bruke *kunnskapskilder* og *materielle ressurser*. Når de skrev *familiemeldinger* hvor støtten var modelltekst på tavla og muntlig samtale i forkant ble oppgaven for kompleks, og de trengte mer støtte av *ressurspersoner* for å både komme i gang, forstå oppgaven og gjennomføre. Ved skolestart uttrykte Sigurd og Ellen seg mer gjennom tegninger og de støttet seg til skriverammen. De to elevene som kunne mange bokstaver ved skolestart tok raskt i bruk kodekompetansen sin. De skrev og uttrykte seg mye mer gjennom *familiemeldingene* enn når de skulle skrive bildefortellinger. Noe som kan skyldes at det gav mer mening å skrive til ekte mottakere. Dette tolker jeg til at de samhandler gjennom skriften, har forstått formålet og opplever å kommunisere med autentiske mottakere. I slike oppgaver kan tekstene også utvikle seg mer på bakgrunn av det vurderingsområdene måler.

Vurderingsområdene jeg har valgt å bruke i denne studien ivaretar ikke det at det er elever som uttrykker seg i hovedsak gjennom tegninger. Dette er bemerkelsesverdig siden vurderingsområdene er formet på bakgrunn av et funksjonelt språksyn, hvor det ligger an til at tegninger også er en del av elevers uttrykksform.

På ulike måter, med ulike forkunnskaper og forutsetninger har alle elevene i denne studien utviklet seg som skriver. De har fått uttrykke seg gjennom tegninger, skribleskrift og bokstavutforskning. Elevene har gjennom ulike skriveoppdrag opparbeidet seg kunnskap om skriving og hvordan de skal bruke den kunnskapen de har tilegnet seg. Elevene er på ulikt nivå og de benytter seg av ulike former for ressurser når de tar skrifa i bruk

Didaktisk implikasjon og videre forskning

For at vi skal kunne endre praksis på vår skole, må vi endre holdningene rundt skrivingen og dens betydning for begynneropplæringen. I Steve Graham's (2019) forsknings overblikk i «Changing How Writing Is Taught», på til sammen 28 ulike studier, kommer det frem at flere lærere har en god undervisning, rikelig kunnskap og en holdning rundt skrivingen som smitter over på elevene. Men det viser seg at det i de fleste klasserommene hovedsakelig ikke er tilstrekkelig kvalitet på skriveopplæringen, og blir dermed uttalt som den normale klasseromsundervisningen siden det er det som tegner det overordnende bildet av undervisningen (Graham, 2019). Graham (2019) mener at for å få til en god endring i skriveopplæringen er det viktig at fokuset er på læreres kompetanse og holdning til skriving, men at også politikere og ledere i skolen må ha kunnskap om dette for å kunne verdsette lærernes arbeid rundt skriveopplæringen. Relevante aktører i skolemiljøet må tilegne seg kunnskap om skriving, hvordan elevene lærer og utvikler seg som skrivere, og effektive praksiser for skriveundervisningen. Han mener også at å identifisere hemmende faktorer er en viktig del av endringen (Graham, 2019).

Denne studien har hatt fokus på at elevene skal få skrive tekster til ulike formål. Videre ville det vært interessant å se nærmere på hvordan og når ulike aspekt ved skriving bør introduseres for elevene på første trinn. Skal det trenes på delferdigheter eller bør elevene selv få oppdage skriftspråket? Hvor tidlig bør elevene få eksplisitte instruksjoner i håndskriften? Hvordan kan barns tegninger anerkjennes?

Avslutning

Med bakgrunn i innsikten jeg har fått gjennom denne studien, så har jeg fått forsterket mitt ønske om at min skole bør videreutvikle de erfaringene vi har gjort oss i dette året hvor vi har prøvd ut en mer funksjonell tilnærming til skriving. I dette skoleåret har elevene først og fremst vært språkforskere og forfattere. Samtidig som vi har ivaretatt elevenes mulighet til medbestemmelse, mestringstro og arbeid under egne forutsetninger med de ressursene de har.

Selv om jeg både ser gjennom egen studie og leser at forskninger fremhever at det er bør øves på å forme bokstaver, så mener jeg at det ikke er sikkert at denne øvingen skal starte allerede

ved skolestart. I dette skoleåret har vi valgt å rette søkelyset mot konvensjonell staving først etter jul, og jeg mener at det er mest hensiktsmessig fordi at elevene ved skolestart skal få mulighet til å bruke kjente uttrykksformer som for eksempel skribleskrift og tegning. Det kan bidra til mestringsopplevelse og etablere gode holdninger til hva skriving er, og hva skriving kan brukes til. Dette støttes også i det Solheim og Falk (2021) sier om hvordan elevene bør på utforske skriften, og oppdage selv hvilket verdi skrivingen har, før de etter hvert skal føres inn mot en mer konvensjonell side av skrivingen (Solheim & Falk, 2021).

Jeg synes også at det bør utvikles et verktøy eller vurderingsområder som kan brukes for å vurdere barns tegninger. Jeg tror det vil bli enklere å anerkjenne tegningene til elevene som uttrykksform, om de også fikk sin plass i en vurdering. Som analysene av elevtekstene til Sigurd viser, så kan han gjennom sine tegninger uttrykke en god fortellerkompetanse.

Alle elevene har utviklet seg som skrivere og har fått kunnskap om skriving som de kan anvende i nye skrivesituasjoner. Jeg har også sett at deres holdning til skriving er med på å påvirke hvordan de løser skriveoppdragene (Skar & Aasen, 2021). Elever har også vist hvordan de benytter seg av denne tilnærmingen i andre fag som engelsk. Her skriver de tekster som er basert på talespråket sitt, og utforsker et nytt skriftspråk på lik linje som de har oppdaget det norske skriftspråket. Denne studien viser også at de i et klasserom er en rekke ulike skrivere som starter med ulikt utgangspunkt og har ulike tilnærminger til skriftspråket.

For å få til permanent endring i praksis kreves det felles utviklingsarbeid og å forstå nyere forskning og læreplaner i et fellesskap. Siden skriving er å anse som en grunnleggende ferdighet, bør elevene møte funksjonell og meningsfull skriving i alle fag. Det er viktig at skriveopplæringen sees som en prosess over flere faser og trinn. Da blir det også viktig at lærerfellesskapet har samme syn og holdninger til hva skriving er, hvordan det kan komme til uttrykk og hvordan vurdere elevenes skrivekompetanse.

Jeg ser fram til neste gang jeg kan starte med første klasse, for da skal jeg nok en gang la elevene få mulighet til å oppdage skriftspråket gjennom ulike meningsfulle skriveoppdrag. Jeg håper også at mine kollegaer ønsker å legge til rette for en mer meningsfull skriveopplæring enn de vi tradisjonelt har gjort

Litteraturliste

Bandura, A. (1997a). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.

Bandura, A. (1997b). *Selv-effekt: Utøvelse av kontroll*. Freeman.

Berge, K. L., Evensen, L. S., & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), 172–189. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>

Brügelmann, H. (1999). From Invention to Convention Children's Different Routes to Literacy. I T. Nunes (Red.), *Learning to Read: An Integrated View from Research and Practice* (Bd. 17, s. 315–341). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4826-9_19

Chomsky, C. (1971). Invented Spelling in the Open Classroom. *WORD*, 27(1–3), 499–518. <https://doi.org/10.1080/00437956.1971.11435643>

Chomsky, C. (1979). Approaching reading through invented spelling. I L. B. Resnick & P. A. Weaver (Red.), *Theory and Practice of Early Reading*. Erlbaum Associates.

Clay, M. M. (1975). *What did I write?* Heinemann Educational.

Evensen, L. S. (2006). Hvordan ser vi på utvikling av skrivekompetanse? Som stadier, som sprang, som orkestrering? I S. Matre (Red.), *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag* (s. 14–23). Tapir.

Graham, S. (2019). Changing How Writing Is Taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277–303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>

Graham, S. (2020). The Sciences of Reading and Writing Must Become More Fully Integrated. *Reading Research Quarterly*, 55(S1). <https://doi.org/10.1002/rrq.332>

- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S., & Harris, K. R. (2012). «Meta-analysis of writing instruction for students in elementary grades»: Correction to Graham et al. (2012). *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 896–896. <https://doi.org/10.1037/a0029939>
- Hagtvet, B. E. (1996). Om hvordan barn lærer å lese og skrive. I A. H. Wold (Red.), *Skriftspråkutvikling*. Cappelen akademisk forl.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen*. Cappelen akademisk forl.
- Hammond, J. (2001). *Scaffolding: Teaching and learning in language and literacy education*. PETA, Primary English Teaching Association.
- Hopperstad, M. H. (2007). «Nå skal dere får tegne». Tegningens plass i grunnleggende lese- og skriveopplæring. I S. Skjong (Red.), *GLSM: grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring*. Det Norske Samlaget.
- Håland, A., Hoem, T. F., & McTigue, E. M. (2018). Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 63–74. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220–245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Korsgaard, K., Vitger, M., & Hannibal, S. (2011). *Oppdagende skriving- en vei inn i lesingen* (K. M. Thorbjørnsen, S. Matre, I. H. Myran, & R. Solheim, Overs.). Cappelen Damm akademisk.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age* (0 utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203299234>
- Krumsvik, R. J. (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J., & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærarutdanninga? I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. (Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. (2022). *Skolestart kartlegging*. <https://skolestart.uis.no/home>
- Limpo, T., & Graham, S. (2019). The role of handwriting instruction in writers' education. *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 311–329. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1692127>
- Lorentzen, R. T. (2009). *Den tidlige skriveutviklinga*. Universitetsforlaget.

- Matre, S., Solheim, R., Otnes, H., Berge, K. L., Evensen, L. S., & Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa*. Universitetsforlaget.
- McMaster, K. L., Kunkel, A., Shin, J., Jung, P.-G., & Lembke, E. (2018). Early Writing Intervention: A Best Evidence Synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 51(4), 363–380. <https://doi.org/10.1177/0022219417708169>
- Myran, I. H., & Håland, A. (2018). Skrivning fra første dag -hvis skolen er forberedt. *Bedre skole, 1*.
- Myran, I. H., Johansen, M. B., Kvistad, A. H., & Tollaksen, K. V. (2021). *Skriving i begynneropplæringen -en praktisk innføring* (G. B. Skar, Red.; 1. utg.). GAN Aschehoug.
- Nilsen, L., Lunde. (2005). Å få vera alle språkforskar og forfattar: Korleis kan skulen møte den vesle tidlegskrivaren. I *GLSM : grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring*. (s. 82–97). Samlaget.
- Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2011). From scribbles to scrabble: Preschool children’s developing knowledge of written language. *Reading and Writing*, 24(5), 567–589. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9220-8>
- Sjøvoll, J. (2018). Masteroppgaven -forskningsplanlegging. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga* (s. 21–25). Cappelen Damm akademisk.
- Skar, G. B., Lei, P.-W., Graham, S., Aasen, A. J., Johansen, M. B., & Kvistad, A. H. (2021). Handwriting fluency and the quality of primary grade students’ writing. *Reading and Writing*, 35(2), 509–538. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10185-y>
- Skar, G. B., & Aasen, A. J. (2021). School writing in Norway: Fifteen years with writing as key competence. I J. M. Parr (Red.), *International Perspectives on Writing Curricula and Development* (1. utg., s. 192–216). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003051404-10>
- Skar, G. B., Aasen, A. J., & Jølle, L. (2020). Functional Writing in the Primary Years: Protocol for a Mixed-Methods Writing Intervention Study. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 201. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2040>
- Smidt, J. (2011a). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse—Fra beskrivelse til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag- innsyn og utspill* (s. 11–35). Tapir Akadeisk Forlag.
- Smidt, J. (2011b). Ti teser om skrivning i alle fag. I *På sporet av god skriveopplæring: Ei bok for lærere i alle fag* (s. 9–14). Tapir.
- Smidt, J. (2015). Skrivning og skriveformål—Barns og unges veier til ulike fag. I *Å skrive i alle fag* (3.). Universitetsforlaget.

Solheim, R., & Falk, D. Y. (2021a). 9. Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. I *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 199–221). <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-11>

Solheim, R., & Falk, D. Y. (2021b). 9. Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. I *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 199–221). <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-11>

Tolchinsky, L. (2006). The Emergent of Writing. I C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of Writing Research* (s. 83–95). The Guildford Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development og higher Psychological Processes* (M. Cole, Red.). Harward University Press.

Wollman-Bonilla, J. E. (2001). Family Involvement in Early Writing Instruction. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(2), 167–192. <https://doi.org/10.1177/14687984010012003>

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Yin, R. K. (2009). How to Do Better Case Studies. I L. Bickman & D. Rog (Red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (s. 254–281). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483348858>

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 3: Vurderingsnøkkel

Vedlegg 4: Skrivemal

Vedlegg 1

Jeg, Maria Sandmo, er i år medlærer i 1.klasse på Moan skole. Dette skoleåret skriver jeg en erfaringsbasert master i *lærerspesialist i begynneropplæringen*. Temaet for masteroppgaven min er skriving i begynneropplæringa.

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Skolestarterne som språkforskere”?

Dette er et spørsmål til dere om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke Hvordan vi som lærere kan ta i bruk ulike arbeidsmåter som kan støtte elevene i deres tidlige skriveutvikling. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for dere.

Formål

For å gjennomføre studien min trenger jeg å samle inn informasjon om hvordan elevene tar skriften i bruk, hvordan de trenger støtte til dette, og om deres forhold til skriving.

Mitt forskningsspørsmål for prosjektet er:

Hvordan utvikler bokstavkunnskapen seg når elevene får oppdage skriftspråket gjennom meningsfulle skriveoppgaver og med støtte fra lærer fra første skoledag?

For å kunne svare på disse spørsmålene trenger jeg å observere elevene i arbeidet sitt, analysere elevtekster og kartlegginger. For å få til dette vil jeg bruke disse metodene:

- Observasjon
- Elevtekstanalyse
- kartlegginger

Det vil bli gjennomført ulike skriveaktiviteter i hele klassen, slik som det allerede har blitt gjort fra skolestart. Jeg kommer etter hver økt til å ta ut en liten gruppe elever for å samtale om hvordan de opplevde økten, og deres tanker rundt skriveingen. Utvalget for samtalene blir tilfeldige etter hver økt.

Dette inngår i en masteravhandling, som gjennomføres skoleåret 2021-2022, gjennom Universitet i Stavanger. Det er en erfaringsbasert master for lærerspesialister i begynneropplæringen. Opplysningene jeg får i denne masteren vil bli brukt som videre utvikling av begynneropplæringen i kommunen, og for å videreutvikle flere undervisningsøkter for meningsfull skriveing.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Siden jeg skal forske på skriveing i første klasse, ble det naturlig å bruke denne klassen siden det er den eneste første klassen ved skolen jeg jobber på. Alle som følger ordinær undervisning i første klasse kommer til å få denne forespørselen. Jeg ønsker i denne forskningen å gjennomføre opplegg i hel klasse, siden det er det som er mest naturlig, og er vår skolehverdag.

Grunnen til at jeg ønsker å samtale i mindre grupper, er fordi jeg ønsker å skape en trygg setting for elevene som skal snakke om sine opplevelser til undervisningen jeg nettopp har gjennomført.

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette prosjektet skal jeg gjennomføre ulike skriveaktivitet med fokus på meningsfull og funksjonell skriving. Jeg skal etter hver økt samtale med noen elever om deres opplevelse av opplegget, og synspunkter rundt skrivingen. Jeg vil også analysere tekster som elevene skriver, for å se hvor de er i utviklingen, og hvordan de uttrykker seg som skrivere. Tekstene vil være anonymiserte, og det vil være eventuelle siteringer fra samtale som gjennomføres etter skrivingen, også disse er anonymisert.

- Hvis dere velger å delta i prosjektet innebærer det at jeg kan bruke anonymiserte elevtekstutdrag, og anonymiserte siteringer og uttalelser om skriving fra samtale.

Om ønskelig kan jeg sende en intervjuguide på forhånd, som viser noen av spørsmålene som vil være ledende for samtale med elevene.

Det er frivillig å delta

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

Når disse øktene skal gjennomføres vil de utarte seg som vanlige undervisningsøkter, slik elevene er vant med fra før i denne klassen. Samtale vil bli i flere ulike grupper, med ulike lærere. Slik at alle elevene opplever å gjøre det samme.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Alle opplysninger vil være anonymisert før de tas i bruk.
- Navn og kontaktopplysninger blir oppbevart innelåst.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er Juni 2022

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student: Maria Sandmo: maria.sandmo@nordreisakommune.no
- Universitetet i Stavanger ved Anne Mangen, Mail: anne.mangen@uis.no

- Vårt personvernombud: Universitetet i Stavanger sitt personvernombud: personvernombud@uis.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Maria Sandmo

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Skolestarterne som språkforskere*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At mitt barn deltar i undervisningsopplegget
- At mitt barn deltar i samtaler etter utført skriveaktiviteter på skolen.

Jeg samtykker til at disse opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

[Meldeskjema](#) / [Skolestartere som språkforskere](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

747648

Prosjekttittel

Skolestartere som språkforskere

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Prosjektperiode

01.11.2021 - 01.08.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

03.12.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 03.12.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen

av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

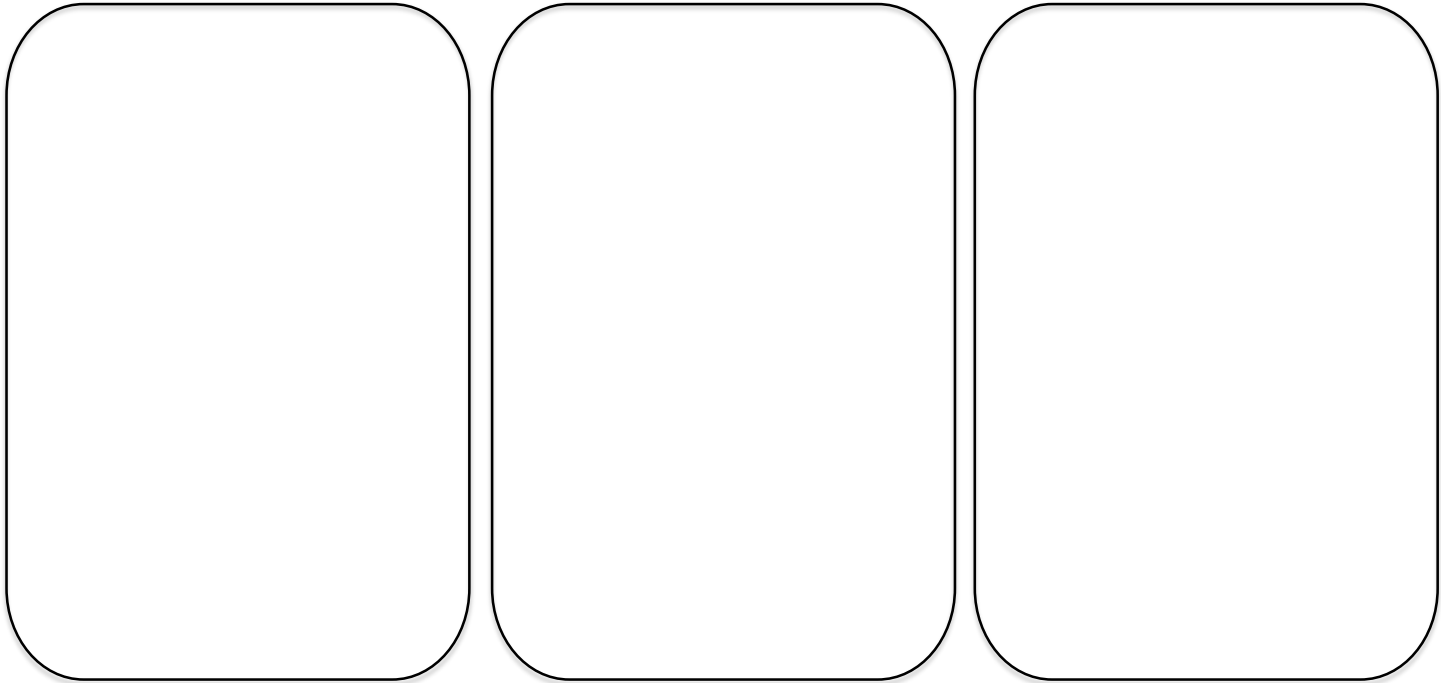
Lykke til med prosjektet!

Vurderingsverktøy for vurdering av elevtekster fra 1.-3. trinn

Vurderingsverktøy	1	2	3	4	5
A. Mottakerorientering	For å forstå teksten kreves samtale med skriveren.	Teksten inneholder ord/ tegn/tegninger som gir mening i samspill med hverandre.	Teksten inneholder enkeltelement som indikerer en henvisning til en mottaker.	Teksten henvider seg til mottakeren i skriveoppgaven på en nokså relevant måte og kan ta hensyn til leserens behov for kjennskap til detakere/karakterer, omstendigheter og hendelsesforløp.	Teksten henvider seg til mottakeren i skriveoppgaven på en gjennomgående relevant måte og tar hensyn til leserens behov for kjennskap til detakere/karakterer, omstendigheter og hendelsesforløp. Teksten kan inneholde spor av elevens stemme med reflekterende og evaluerende utsagn.
B. Organisering av innhold	Teksten består av enkeltstående bokstaver/ord/ tegn/tegninger.	Teksten kan ha anvikning til en struktur, f.eks. liste-struktur med en markert tematisk overskrift, eller brevstruktur.	Teksten har en global struktur med innholdsmomenter, som er stilt opp i en logisk rekkefølge. I enkelte tilfeller kan innledning eller avslutning være lite eksplisitt.	Teksten har en global struktur med enkelte utbygde innholdsmomenter, som er stilt opp i en logisk rekkefølge. I enkelte tilfeller kan innledning eller avslutning være lite eksplisitt.	Teksten har en fullstendig global struktur med flere utbygde innholdsmomenter, som er stilt opp i en logisk eller på annen måte formålstjenlig rekkefølge.
C. Innholdets omfang	Den del av verbalt teksten som er et relevant svar på oppgaven, tilsvarer en setning eller mindre.	Den del av verbalt teksten som er et relevant svar på oppgaven, tilsvarer ca. 2-3 setninger.	Den del av verbalt teksten som er et relevant svar på oppgaven, tilsvarer ca. en halv A4-side (25-49 ord).	Den del av verbalt teksten som er et relevant svar på oppgaven, tilsvarer ca. en halv A4-side (50-74 ord).	Den del av verbalt teksten som er et relevant svar på oppgaven, tilsvarer ca. en og en halv A4-side eller mer (75+ ord).
D. Ordforråd	Teksten består av enkeltstående bokstaver/ord/ tegn/tegninger.	Teksten inneholder et fåtall (ulike) ord.	Teksten inneholder flere ulike ord (gjørne temarelevante).	Teksten viser et repertoar av ord (gjørne temarelevante).	Teksten viser et repertoar av ord og uttrykk (gjørne temarelevante). I enkelte tilfeller kan den også vise bruk av spesialiserte og abstrakte ord, og/eller kreative uttryksformer.
E. Setningsoppbygging	Teksten (verbalt) består av enkeltstående bokstaver/ord/tegn/tegninger.	Den del av verbalt teksten som er et relevant svar på oppgaven, tilsvarer en setning eller mindre.	Sanningene viser liten grad av variasjon i setningsstruktur (f.eks. setninger der variasjon er relevant).	Del av teksten viser hensiktsmessig variasjon i setningsstruktur.	Teksten har stort sett hensiktsmessig variasjon, og den har enkelte utbygde fraser og/eller leddsetninger.
F. Tegnsetting	Teksten inneholder ikke skille tegn.	Enekle skilletegn kan forekomme og/eller utforskende bruk av tegn.	Forekomster av funksjonell bruk av skilletegn (særlig punktum).	Stort sett riktig bruk av punktum. Forekomster av funksjonell bruk av spørsmålstegn og/eller utropsteegn (f.eks. der det er relevant).	Stort sett riktig bruk av ulike tegn. Bruk av komma kan forekomme, særlig ved oppramsing og foran ansetninger.
G. Skrivemåte og stavning	Det kan forekomme enkeltbokstaver i teksten og/eller det kan forekomme skribleskrift, representert med buer og streker som imiterer skrift.	Teksten inneholder bokstavkombinasjoner (og enkelte ord).	Ordene staves tydelig, og noen høy/frekvente og alle-være ord er rett skrevet.	Det forekommer eksempler på ikke-tydrette ord som er riktig skrevet (f.eks. «hvordan»). Det kan forekomme eksempler på overgeneralisering (f.eks. stum «h» først i ord som starter på «v» – «hvært»). Bokstavene er utformet på en konvensjonell måte.	Det finnes en rekke eksempler på at også ikke-tydrette ord er skrevet riktig. Bokstavene er utformet på en konvensjonell og leservennlig måte.
H. Bokstaverkjenning	Eventuelle bokstaver kan være vanskelige å tyde.	Teksten inneholder bokstaver som ikke er utformet på en konvensjonell måte.	Bokstavene er stort sett utformet på en konvensjonell måte.	Forekomster av veksel mellom store og små bokstaver (versaler og minuskler). Ved bruk av bare versaler må disse stå på linje i tråd med «bokstaverhuset».	Som regel konvensjonell bruk av «bokstaverhuset». Følger som regel konvensjoner for veksel mellom store og små bokstaver.

MIN BILDEFORTELLING

NAVN:

Three empty rounded rectangular boxes arranged horizontally, intended for drawing. Each box is a simple black outline with rounded corners.