



# **Funksjonell skriving hos tidlige skrivere**

*En tilnærming som sikrer skriveglede og tilpasset  
skriveopplæring?*

Masteroppgave i GLU 1-7 med fordypning i norsk ved NLA  
Høgskolen Oslo

Av: Dorthe Mathilde Liheim

Våren 2023

Veileder: Magnhild Selås

## Sammendrag

Med bakgrunn i praksis i skolebegynneropplæringa både gjennom utdanning og som vikarlærer, har jeg blitt opptatt av motivasjonens betydning for læring. Forskning og teori gir i stort bred støtte til at leseopplæring og skriveopplæring henger tett sammen og at disse grunnleggende ferdighetene har stor betydning for utvikling av andre ferdigheter og utvikling av kompetanse i andre fag. Elevenes opplevelse av mestring og forventning om mestring når de går i gang med oppgaver knyttet til utvikling av skriveferdigheter vil forventelig i stor grad prege elevenes motivasjon for læring av skriftspråket og følgelig påvirke læringsprogresjonen.

Håland et al. (2018) viser til undersøkelser som avdekker at skriving i liten grad benyttes som virkemiddel i den tidlige skriveopplæringa. Undersøkelsen avdekker at det store flertall av lærere benytter en syntetisk tilnærming til språkopplæringa, dette til tross for at mye tyder på at en analytisk tilnærming i større grad kan ihensynta elevenes rett til tilpasset opplæring og videre motivasjon og mestringstro. Å vektlegge en slik tilnærming vil forventelig påvirke språkutviklinga og læringsprogresjonen til elevene positivt i samtid og framtid.

I denne masteroppgaven med tema funksjonell skriving hos tidlige skrivere, forsøker jeg belyse forskningsspørsmålet:

- «Hva klarer førsteklasinger å formidle gjennom å arbeide med funksjonelle skriveoppgaver?»

Forskningsspørsmålet belyses gjennom teori og elevtekstanalyse, der elevtekstene er hentet fra FUS-prosjektet. Tekstene som er basert på fire ulike skriveoppgaver har jeg fått tilgang til gjennom prosjektets forskere. Teorien som blir presentert i teorikapitlet er valgt spesielt for å kunne knyttes direkte til funn i elevtekstanalysene, hvor hovedmålet er å se på hva elevene mestrer.

Oppgavens hovedfunn vises gjennom elevenes ulike tilnærminger til tekst og deres individuelle utvikling som følge av denne. De funksjonelle skriveoppgavene som alltid har en mottaker, legger til rette for mestring og differensiering ved å unngå krav til hvordan tekstene skal se ut eller være, når de er ferdig. Med dette får elevene styres av interesse og indre motivasjon, hvilket fører til at barna utvikler seg på egne premisser. 1.klassingene vil med denne typen skriveopplæring ikke utvikles på samme områder til samme tid, hvilket krever at læreren hele tiden må se an den enkelte i møte med elevens tekst. Samtidig vil det

være stor sannsynlighet for at motivasjonen til eleven bevares og at hen opplever tekstskapingen som en meningsfull prosess.

## **Abstract**

Through my education and experience as a substitute teacher I have become concerned with the importance of motivation for learning. Previous research and theory provide broad support for the fact that reading education and writing education are closely linked and that these basic skills are of great importance for the development of other skills and competence in other subjects. The students' experience of mastery and expectation of mastery when they start tasks related to the development of writing skills will be expected to a large extent influence the students' motivation for learning the written language and consequently affect the learning progression.

Håland et al. (2018) refers to research that reveals that writing is used to a small extent as a tool in early writing instruction. The survey reveals that the vast majority of teachers use a synthetic approach to language teaching, despite indications that an analytical approach could better accommodate students' right to adapted education and further enhance motivation and confidence in mastery. Emphasizing such an approach is expected to positively influence the language development and learning progression of students in the present and future.

The theme of this master`s thesis is functional writing among early writers. I will discuss the research question: "What are first-graders able to convey through working with functional writing tasks?" based on relevant theory and student text analysis.

The student texts are taken from the FUS project and been given access to through the project's researchers to use in this thesis. The texts are based on four different writing tasks created by researchers from the project. Theory that is presented in this thesis has been chosen specifically so that it can be linked directly to findings in the student text analyses, where the main aim is to look at what the students have mastered. The main findings of the assignment are shown through the students' different approaches to text and their individual development as a result of this. The functional writing assignments, which always have a recipient, facilitate mastery and differentiation by avoiding requirements for how the texts should look when they are finished. This affects the pupils inner motivation and interests, which gives the children the opportunity to develop writing skills on their own terms. With this type of writing training, the 1st graders will not develop in the same areas at the same time. This requires teachers to look at individual conditions and individual development when working with student texts. At the same time, there will be a high probability that the student's

motivation will be preserved and that they will experience text-creation as a meaningful process.

## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har for meg vært veldig lærerikt, spennende og til tider utfordrende. Takket være at temaet er noe som interesserer meg stort, har jeg klart å holde motivasjon og motet oppe. Jeg har siden første praksisperiode i 1.klasse, hvor jeg så elever som lå over pulten i kjedsomhet og som ikke mestret oppgavene de ble tildelt, interessert meg for barns motivasjon og lærelyst. Jeg syntes det er spennende å lære om hvordan man kan jobbe for å kunne utnytte elevenes gode fantasi og naturlige nysgjerrighet når de begynner på skolen. Da jeg kom over FUS-prosjektet i mitt arbeid med FOU-oppgaven tidligere på lærerstudiet fanget dette raskt min interesse. Jeg syntes forskningen de gjør er både viktig og veldig relevant for hvordan jeg som lærerstudent opplever 1.klassinger i skrivesituasjoner på skolen.

Jeg er nå ferdig med fem år på lærerstudiet, og avslutter med en masteroppgave som har lært meg veldig mye. Den nye hverdagen som lærer på 1.trinn er noe jeg ser veldig frem imot, hvor jeg håper jeg får god nytte av erfaringene og kunnskapen jeg har tilegnet meg i denne prosessen.

Jeg ønsker å takke forskerne i FUS-prosjektet som har latt meg få jobbe med gode og interessante elevtekster fra deres prosjekt, i min masteroppgave. Jeg vil også rette en stor takk til veileder Magnhild Selås som hele veien har vært tilgjengelig og hjulpet meg, både med relevant litteratur, konstruktive tilbakemeldinger, kunnskap og generell støtte og oppmuntring i prosessen.

Dorthe Mathilde Liheim

Oslo, 15.05.2023

## Innhold

1. Innledning.....	9
1.1 Motivasjon.....	9
1.2 Forskningsspørsmål.....	10
1.3 Leseveiledning.....	10
2. Teoretisk rammeverk.....	12
2.1 Stadiene i skriveutviklingen.....	12
2.1.1 Tegning og skribling.....	13
2.1.2 Bokstaver og bokstavlignende former – tidlig skriving.....	13
2.1.3 Fremtredende og tidlige lyder – semifonografisk skriving.....	13
2.1.4 Begynnende og avsluttende lyder - fonologisk skriving.....	14
2.1.5 Ortografisk skriving.....	15
2.2 Metoder i grunnleggende skrive- og leseopplæring.....	15
2.2.1 Syntetiske metoder.....	15
2.2.2 Analytiske metoder.....	16
2.3 Funksjonell skriving.....	17
2.4 Skrivehjulet.....	18
2.5 Skriving.....	19
2.6 Hva er en skriveoppgave?.....	20
2.7 Sammensatte tekster.....	20
2.8 Skriverolle og skrivesituasjon.....	22
2.9 Mottakerinnstansen og autensitet i skriveopplæringen.....	23
2.10 Motivasjon.....	25
2.11 Tilpasset opplæring.....	25
2.12 Håndskrift.....	26
3. Metode.....	28
3.1 Forskningsdesign – om utvalg og innsamling.....	28
3.2 Kvalitativ metode.....	28
3.3 Validitet.....	29
3.4 Generaliserbarhet og reliabilitet.....	29
3.5 Etikk.....	30
3.6 Analyseverktøy.....	31
3.7 Vurdering av barnetekster.....	31
4. Skriveoppgavene.....	34
4.1 Målepunkt 1: Høsten i 1.klasse.....	34
4.1.1 Skriveoppgave 1 – Utetid.....	34

4.1.2 Skriveoppgave 2 – Drømmematpakke .....	34
4.2 Målepunkt 2 – Våren i 1.klasse .....	35
4.2.1 Skriveoppgave 3- Utetid (versjon 2) .....	35
4.2.2 Skriveoppgave 4- Magisk hatt .....	35
5. Analyse av elevtekster .....	36
5.1 Alma .....	36
5.1.2 Alma mestrer: .....	44
5.2 Amin .....	45
5.2.1 Amin mestrer: .....	51
5.3 Tyra .....	53
5.3.1 Tyra mestrer: .....	59
5.4 Theo .....	60
5.4.1 Theo mestrer: .....	66
6. Drøfting .....	68
6.1 Tekst .....	68
6.2 Språk .....	70
6.3 Staving .....	72
6.4 Grafisk uttrykk .....	73
6.5 Sammensatte tekster .....	75
7. Oppsummering og avslutning .....	77
8. Litteraturliste .....	80



# 1. Innledning

## 1.1 Motivasjon

Barna som starter i 1.klasse er 5 og 6 år gamle, og de fleste er vant til en hverdag i barnehagen preget av lek. Jeg synes det er interessant hvordan vi med en gang barna begynner på skolen forventer ro og oppmerksomhet i lærings situasjonene. Ferdighetene skriving og lesing har et spesielt stort fokus i 1.klasse, og vil danne grunnlaget for elevenes videre læring og skolegang. Hvis man allerede i 1.klasse gir barna skriveoppgaver som virker demotiverende og meningsløse, vil man tidlig kunne miste elevenes interesse. Jeg mener at det vil være svært viktig å ta vare på barns lekende tilnærming til verden, samt utnytte deres gode fantasi og nysgjerrighet. Jeg tror det er viktig at elevene føler både mestring og motivasjon i møte med skolearbeidet for at de skal kunne gå på nye oppgaver og utfordringer med mot og iver. Med dette i tankene ønsker jeg derfor å se på hvordan skriveoppgaver som legger til rette for funksjonell skriving, med denne typen oppgaves naturlig motiverende appell til elevene, kan være med på å invitere barna inn i skriftspråket.

I praksis har jeg blant annet vært i første klasse, hvor jeg fikk oppleve det sterke fokuset på bokstavinnlæring. Elevene fikk lære en bokstav i uken, noe som er svært vanlig og tradisjonelt i begynnelsen av den begynnende skriveopplæringen. Med progresjon på en bokstav i uken, vil elevene i den norske skolen bruke 29 uker på introduksjon og gjennomgang av bokstavene i det norske alfabetet. Forskning fra flere ulike land, peker på viktigheten av å skrive tidlig på barneskolen. (Skar et al., 2020, s.202). Samtidig viser forskning utført av Håland, Hoem og Mctigue at det skrives lite i begynneropplæringen (Håland et al., 2018, s.6) Det er metodefrihet blant lærerne som jobber med begynnende lese- og skriveopplæring, noe som fører til mange ulike praksiser.

Under kjerneelementer i norsk står det følgende:

Elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull. De skal kunne skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangre og for ulike formål, og de skal kunne kombinere skrift med andre uttrykksformer. Videre skal de kunne vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s.3).

Første setningen her er viktig, og noe av inspirasjonen til mitt masterarbeid.

Skriveopplæringen skal oppleves som meningsfull, noe jeg mener den ikke alltid vil være når elevene for eksempel får i oppgave å terpe på bokstaver eller herme etter en allerede produsert tekst.

I denne masteroppgaven vil jeg se på hvordan meningsfulle og godt gjennomtenkte skriveoppdrag kan være med på å legge til rette for mestringsopplevelser for tidlige skrivere. Ved hjelp av til sammen 16 elevtekster, skrevet av 4 ulike elever, vil jeg se etter hvordan elevene på ulike vis kan mestre og formidle. Elevene som har skrevet tekstene er på ulike steder i skriveutviklingen og har forskjellig fokus når de skal besvare funksjonelle skriveoppgaver, med de ressursene og den kompetansen de har til rådighet i skriveøyeblikket.

## 1.2 Forskningsspørsmål

I denne masteroppgaven med tema funksjonell skriving hos tidlige skrivere, forsøker jeg belyse forskningsspørsmålet:

- «Hva klarer førsteklasinger å formidle gjennom å arbeide med funksjonelle skriveoppgaver?»

## 1.3 Leseveiledning

For å belyse tematikken funksjonell skriving hos tidlige skrivere og videre forskningsspørsmålet «Hva klarer førsteklasinger å formidle gjennom å arbeide med funksjonelle skriveoppgaver?», vil jeg i kapittel 2 presentere relevant forskning og teori knyttet til funksjonell skriving. Kapitlet er gitt tittelen «Teoretisk rammeverk», der jeg kort gjør rede for stadiene i skriveutviklingen i lys av syntetiske- og analytiske metoder. Siden funksjonell skriving er en analytisk tilnærming vies den analytiske metoder størst oppmerksomhet i rammeverket. Dette framkommer i kapittel 2 ved at jeg forsøker å dykke dypere i ulike sider, kjennetegn eller dimensjoner ved funksjonell skriving. Avslutningsvis i kapitlet vil jeg se funksjonell skriving som en mulig tilnærming til elevenes rettighet til tilpasset opplæring.

I kapittel 3 gjør jeg kort rede for Håland et al (2018) sin kvantitative studie, som bakgrunn for min motivasjon for å undersøke forskningsspørsmålet nevnt ovenfor. Her gjøres rede for valg av kvalitativ metode, da undersøkelsen krever «rike data» for å kunne analysere og drøfte elevtekstene som forskerne i FUS-prosjektet har delt med meg i undersøkelsen og videre besvarelsen av denne oppgaven. Herunder beskrives forskningsdesignet som også ihensyntar utvalg og innsamling. Jeg gjør videre vurdering av validitet, reliabilitet og etikk før jeg kort gjør rede for analyseverktøy og modellen «vurdering av barnetekster».

Skriveoppgavene som er hentet fra forskerne i FUS-prosjektet presenteres og redegjøres for i kapittel 4. I denne sammenheng kan forskerne betraktes som «taskmasters». Videre analyseres elevtekstene, som kan betraktes som svar på forskernes skriveoppgaver i kapittel 5. Her

analyseres totalt 16 elevtekster levert av 4 elever. Det vil si 4 elevtekster fra hver av de fire elevene. Tekstene analyseres i lys av det teoretiske rammeverket og basert på kategoriene i «vurdering av barnetekster», (Korsgaard, 2011). Analysene blir presentert elev for elev, der målepunkt 1 er to tekster som er utarbeidet høsten i 1.klasse og målepunkt 2 er tekster som er utarbeidet våren i 1.klasse.

Funn i analysene av elevtekstene benevnt ovenfor diskuteres videre i lys av det teoretiske rammeverket i kapittel 6. Mens jeg avslutningsvis forsøker å gjøre rede for funn i arbeidet med elevtekstene i kapittel 7. I dette kapitlet er min intensjon å gjøre rede for hvordan jeg tenker å anvende den kunnskap jeg har tilegnet meg gjennom arbeidet med oppgaven i min framtidige praksisutøvelse med elever og i samarbeid med foreldre/foresatte. Helt til slutt forsøker jeg også å beskrive en eventuell overføringsverdi eller relevans av å benytte en analytisk tilnærming i undervisning eller tilrettelegging for læringsprogresjon for elevene også i andre fag.

## 2. Teoretisk rammeverk

### 2.1 Stadiene i skriveutviklingen

I skriveforskning er det vanlig at en snakker om ulike stadier i utviklingen av skriftspråket. Når jeg senere i oppgaven skal analysere elevtekster, vil det dermed kunne være nyttig å se etter fellestrekk, og ved hjelp av stadiene kunne si noe om hvordan elevene ligger an, i forhold til hverandre. Barna utvikler skriftspråket individuelt, hvilket ofte fører til store variasjoner i klassen allerede det første skoleåret. Uavhengig av tempo vil barna på forskjellige tidspunkt være innom ulike stadier med fellestrekk innen staving og stavemønster. Dette gjør det mulig å skissere noen ulike utviklingssoner (Bråten, 2003, s.54). Korsgaard et al. beskriver fem nivåer i skriveutviklingen. *Tidlig skrivning*, hvilket innebærer skribling, *bokstavskribling* og *logografisk skribling*, *semifonografisk skrivning*, *fonologisk skrivning*, *overgangsskriving* og *ortografisk skrivning* (konvensjonell rettskriving) (Korsgaard et al., 2011, s.50).

Cabell, Tortorelli og Gerde (2013) skriver også om barns skriveutvikling. Forfatterne drøfter blant annet i sin artikkel om hvordan en kan bygge stillas for tidlige skrivere, og bruker begrepet «Emergent writing» om barnets skriveutvikling. Emergent writing handler om de første stegene i barnets skriveutvikling, som henholdsvis består av (a) Produsere fysiske tegn, (b) gi mening til tegnene og (c) forstå hvordan skriftspråket fungerer. Med begrepet «tidlig skrivning» refererer forfatterne til barnas tidlige og ulike representasjon av kunnskap om skriftspråket. Vi vet at tidlig skrivning har mye å si for elevenes lesing senere i livet. Videre skriver Cabell et al (2013) at tidlig skrivning kan fungere som et laboratorium når barna skal lære seg det alfabetiske prinsippet. Gjennom skrivning kan elevene aktivt skape og teste hypoteser, og på den måten gjøre seg egne erfaringer på hvordan skriftspråket fungerer. Ved hjelp av disse erfaringene vil elevene blant annet forstå at språket vi snakker er laget av mange ulike lyder, som igjen representeres av bokstaver (Cabell et al (2013)).

Cabell et al. (2013) beskriver som Korsgaard også faser, men til forskjell kun fire, og fokuserer på den tidlige skriveutviklingen. Fasene er delt opp i *tegning og skribling*, *bokstaver og bokstavlignende former*, *fremtredende og tidlige lyder*, og til sist, *begynnende og avsluttende lyder*. Fasene er ment å fungere som et hjelpemiddel til lærere i arbeidet med vurdering av elever i den tidlige skrivingen.

Jeg vil nå ta en nærmere titt på hva de ulike fasene innebærer, og velger samtidig å sette sammen de ulike teoretikernes tilnærminger til skriftspråkutviklingens nivåer. Noen av fasene er smeltet sammen under en overskrift, mens andre er fraskilt da de ser på ulike elementer av

utviklingen. Til å begynne med vil jeg beskrive det Cabell et al (2013) mener om barns aller første tilnærming til tekst og dens evne til formidling, ved hjelp av tegning og skribling.

### 2.1.1 Tegning og skribling

Barns tegninger er deres aller første måte å formidle gjennom blyanten på. Hvis en spør barna, vil mange også kalle tegningene sine for tekst eller skrift. Senere i utviklingen vil barna begynne å lage separate tegn utenom tegningene sine, hvilket betyr at barna så smått har begynt å se funksjonen av de ulike handlingene. Tegnene kan ligne på bokstaver, hvor barna tar etter skrift ved å lage tegnene på linje, eller skrive dem fra venstre til høyre på arket. På dette stadiet i utviklingen ser ikke barna sammenhengen mellom tale og skrift. Noen barn har kanskje lært seg noen få bokstaver, som f.eks. sin egen forbokstav (Cabell et al, 2013).

### 2.1.2 Bokstaver og bokstavlignende former – tidlig skriving

I neste fase av skriveutviklingen vil barna ifølge Cabell et al (2013) begynne å skrive bokstavlignende former og noen få bokstaver. Når barna eksperimenterer med tegn og bokstaver på denne måten har de ofte forstått at tekst inneholder mening. I denne fasen, vil det være umulig for andre enn barnet selv, å vite meningen med teksten. De mangler forståelse for bokstav-lyd korrespondansen, hvilket betyr at tegnene og bokstavene deres foreløpig ikke representerer lyder, og kan dermed ikke leses av andre (Cabell et al, 2013). Korsgaard (2011) beskriver også dette stadiet når hun skriver om hvordan barna først begynner å utforske skriftspråket. De har ikke forstått at språket består av enkeltlyder (fonemer) enda, og befinner seg i stadiet som Korsgaard et al (2011) har kalt for *tidlig skriving*. Stadiet kan også kalles *prefonetisk skriving* (Hagtvet, 2004, sitert i Korsgaard et.al. 2011, s.50) eller *førkommunikativ skriving* (Gentry og Gillet, 1993, sitert i, Korsgaard et.al. 2011, s.50). Begrepet førkommunikativ skriving understreker at barnet prøver å kommunisere med skrift, før de har lært seg å skrive noe som kan leses av andre. Noen barn vil i denne fasen skrible med kruseduller, mens andre allerede her vil kunne skrive ulike bokstaver på rekke, uten at de sammen gir noen mening for en utenforstående leser (Korsgaard, et.al. 2011, s.50). Det kan tenkes at barna i denne fasen vil prøve å etterligne skriften de ser omkring seg.

### 2.1.3 Fremtredende og tidlige lyder – semifonografisk skriving

Den neste fasen av skriftspråkutviklingen betegner Korsgaard (2011) som *semifonografisk skriving*. I denne fasen begynner barnet å utforske språkets lyder, hvor de mest fremtredende lydene etter hvert vil komme til syne på papiret i form av bokstaver. Disse lydene er ofte konsonanter eller første lyden i ordene som skal skrives (Korsgaard, et.al. 2011, s.52). Barna når et kritisk punkt når de forstår at lydene i språket representeres av bokstaver. På bakgrunn

av det de har lært fra eksperimentering med språket både skriftlig og muntlig vil de nå kunne stave ved hjelp av det de kan om bokstaver og lyder. Bokstavene som havner på papiret er ofte de bokstavene som barna hører tydeligst når de sier ordet, til å begynne med kan ord bestå av en bokstav. I artikkelen til Cabell et al (2013) bruker de det engelske ordet "baby" som eksempel. Et typisk tegn på at barna er på nevnt stadiet i skriveutviklingen vil være at de skriver en B, fordi man i store deler av ordet presser leppene sammen og lager lyden for «b». Setninger kan ofte bare bestå av noen få bokstaver, hvorav dette er bokstaver som barnet opplever som tydelige når de sier setningen. Barna kombinerer lyd og bokstav, og begynner å skrape på overflaten av det alfabetiske prinsippet. Tekster på dette nivået er ofte bestående av få bokstaver uten mellomrom, da elevene ikke klarer å lytte hvor ordene de sier, starter og slutter i teksten (Cabel et al, 2013).

Et annet vanlig kjennetegn på at barnet er i den semiografiske fasen er at de bruker bokstavens navn når de lytter ut lydene i ord, noe som ofte kan føre til at vokallyder utelates (Korsgaard et.al.,2011, s.54). Bokstaven D kan dermed huse lyden til både d og e i stavingen til de tidlige skriverne. Ordet dekk, vil derfor for mange kunne bli «Dk». Utviklingen fortsetter, og barna vil etter hvert høre flere ulike lyder når de uttaler ordene de skal skrive. Det vanlige er at de nå klarer å lytte ut hvilke lyder ordet starter og slutter med. Ordene blir dermed ofte fortsatt forkortet, men kan nå inneholde mer enn en bokstav og da ofte de to bokstavene som hører til første og siste lyd i ordet som skal skrives. Det engelske ordet «map» blir i artikkelen til Cabell et al (2013) brukt som eksempel. Barna vil i denne fasen av utviklingen lytte ut første og siste lyd, og ordet vil for mange dermed bestå av bokstaven «m» og bokstaven «p» «Mp», i barnas tekst.

#### 2.1.4 Begynnende og avsluttende lyder - fonologisk skriving

Barnet har først nådd en fullstendig *fonologisk skriving* når stort sett alle enkeltlydene i ord kan representeres med bokstaver (Korsgaard et.al. 2011, s. 55). I lese- og skrivepedagogikken snakker en ofte om å «knekke koden», hvilket handler om stadiet når barnet forstår sammenhengen mellom fonem og grafem, og klarer å skille mellom lydene i ordene vi sier. For å kunne stave ord, må en kunne gjøre om tale til skrift. Det norske språket er i stor grad bygd opp ortofont, som betyr at de fleste ord er skrevet lydrett. Samtidig er måten å skrive på også bygget på et «historisk-etymologisk prinsipp», hvor ordene blir skrevet slik de historisk sett har blitt skrevet. Barn i denne fasen vil kunne produsere fult lesbare tekster, hvor ikke-lydrette ord vil bære preg av en fonologisk og lydrett analyse, og dermed skrives «feil» (Aske, 2018, s.40).

### 2.1.5 Ortografisk skriving

Fasen mellom fonologisk skriving og *ortografisk skriving* kan være en periode som består av mye testing og feiling. Barna lærer seg regler ved å møte på ord som utfordrer deres tanker om lyd og skrivemåter. Det er vanlig at barna begår feil som de på tidligere tidspunkt ikke gjorde, ved at nye «regler» testes ut. F.eks. kan alle ord som begynner med v få en stum h, fordi de har lagt merke til at flere ord som begynner med v-lyden, skrives slik. Ettersom barna møter flere og flere ord, og tester ut flere og flere hypoteser vil de finne ut av hvordan ordene skrives korrekt. Når dette er automatisert kan en si at barna har nådd den ortografiske fasen. Barna har nå lært seg hvordan de fleste ord skal skrives (Aske, 2018, s.41). Det er likevel viktig å poengtere at denne fasen ofte utvikles i lang tid, gjerne hele skoletiden og ut i voksenlivet. Stumme bokstaver, dobbeltkonsonanter og ord med uregelmessig stavemåte kommer etter hvert på plass, og automatiseres (Korsgaard et.al. 2011, s. 60).

### 2.2 Metoder i grunnleggende skrive- og leseopplæring

Metodene som blir brukt i den første skriftspråkopplæringen har lenge vært oppe for diskusjon. I hovedsak diskuteres det hvorvidt en skal benytte seg av *analytiske* eller *syntetiske* tilnærminger i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Elevene er alle ulike når det kommer til motivasjon, evner, bakgrunn og læringsstiler. En lærer bør derfor ta en rekke hensyn når hen skal tilpasse undervisningen, slik elevene har krav på (Traavik & Alver, 2008, s.83).

#### 2.2.1 Syntetiske metoder

Syntetiske metoder er en av tilnærmingene som benyttes i den første lese- og skriveopplæringen. *Syntese* kommer fra gresk og betyr «sammenstilling av deler til en helhet». Metoden tar utgangspunkt i bokstaver og stavelser, hvilket er de minste byggesteinene i skriftspråket. Skriftspråket skal bygges sten for sten, slik som man bygger en mur, hvor en til slutt ender opp med hele bildet. Denne måten å se læring på knyttes til behavioristisk teori, hvor læring og i dette tilfelle skriving og lesing, blir sett på som en lineær prosess bestående av overføring av allerede tenkte tanker (Aske, 2018, s. 37). Syntetiske metoder blir kalt «bottom-up» metoder fordi de starter med å identifisere små deler av språket, som lyder og bokstaver, før en jobber seg opp mot setninger og fulle tekster.

De to mest kjente syntetiske modellene er *lydmetoden* og *stavelsesmetoden*, som begge bygger på tanken om at en må starte med bokstaver og lyder før en kan lese og skrive ord og tekster med mening. Med lydmetoden blir en og en bokstav gjennomgått med elevene. Bokstavene blir presentert i en rekkefølge som gjør at en etter hvert kan lage og lese korte

ord. Videre vil elevene kunne lage flere og flere ord og setninger, ettersom bokstavene blir "utdelt". Metoden vektlegger lyder og sammentrekning av bokstaver/lyder. Fordi tekstene hele tiden følger bokstavprogresjonen er de ofte veldig enkle, inneholder et fåtall av bokstaver og er dermed også lite meningsfulle for elevene. Metoden ble derfor kritisert utover 1980-tallet, da kritikerne mente at tekstene undervurderte skolestarternes språklige nivå, samt benyttet seg av lavfrekvente ord som ga lite mening for elevene (Traavik & Alver, 2008, s.85). Dette stemmer også med resultater fra DigiHand- prosjektet som viser at elevene allerede etter 3 uker på skolen i gjennomsnitt kan 17,47 bokstaver (Rogne et al., 2021, s.8).

Stavelsesmetoden bygger som lydmetoden også på behavioristisk læringsteori (Aske, 2018, s.41). Med denne metoden blir tekster skrevet og lest ved at man trekker sammen lydene/bokstavene i stavelser, for så å trekke stavelser sammen til ord. Ved å bruke denne metoden lærer elevene seg å analysere ordene i stavelser, istedenfor i enkeltlyder og bokstaver. Med denne metoden blir det færre enheter for elevene å memorere. Felles for både lydmetoden og stavelsesmetoden er at de først og fremst trener avkodingsferdigheter, hvilket i og for seg er veldig verdifullt, i og med at avkoding er en avgjørende forutsetning for å kunne lese og skrive. Likevel vet vi, med lese- og skriveformelen i bakhodet at avkoding/innkoding ikke er tilstrekkelig for å kunne mestre lesing og skriving (Traavik & Alver, 2008, s.85). Uten innholdsforståelse i lesingen og motivasjon og budskapsformidling i skrivingen vil skriftspråkopplæringen være meningsløs. I tillegg vil det for mange elever, også i første klasse, være for lite utfordring i avkoding og innkoding av enkle ord, da mange elever har kommet langt i utviklingen av skriftspråket.

### 2.2.2 Analytiske metoder

*Analyse* kommer fra gresk og betyr «oppløsning av det hele i dets enkelte bestanddeler» (Traavik & Alver, 2008, s.88). Med denne metoden leger en vekt på å starte ovenfra med helheten i teksten, for så å bryte den opp i mindre deler. Analytiske metoder blir derfor kalt «top-down»- metoder, hvilket betyr at de i motsetning til systemiske metoder, starter på toppen med meningsfulle tekster, som etter hvert brytes opp og ned i bokstaver og lyder (Traavik & Alver, 2008, s.88). Innenfor den analytiske retningen finnes det også ulike metoder, hvor en av disse er ordbildemetoden. Ordbildemetoden handler om at elevene lærer seg ord som ordbilder, og igjen bruker disse bildene som utgangspunkt for videre analyse. Ved å kjenne igjen ulike lyder og stavelser i ord, vil elevene etter hvert «knekke koden». Begrensingene ved denne metoden ligger i at det blir for mange ordbilder å huske, ettersom elevene møter på flere og flere ord. En annen metode som tar utgangspunkt i analytisk



tankegang, er *LTG-metoden* (Lesing på talemålets grunn), introdusert av Ulrika Leimar på 1960-tallet. Metoden ble utviklet som en reaksjon på den syntetiske metoden, som møtte motgang på denne tiden. Med LTG la Leimar stor vekt på at barnas eget talespråk og deres ordforråd skulle være utgangspunkt for skrive- og leseopplæringen. Metoden har flere fellesnevner med oppdagende/funksjonell skriving, med blant annet en felles opplevelse som utgangspunkt for skrivingen og en samtalefase som gir elevene inspirasjon til skriveprosessen. Med L97, ble LTG-metoden en del av arbeidsmetodene som skulle innføres på de lavere klassetrinnene i skolen, vel og merke i en litt mer utviklet form (Traavik & Alver, 2008, s.90). Jorun Aske viser til forskning gjort av Trageton (2010) som viser at skriving er lettere å lære enn lesing (Aske, 2018, s.41). Likevel viser skolehistorisk tradisjon at fokuset i begynneropplæringen ofte legger vekt på lesing fremfor skriving. Flere forskere som blant annet Chomsky (1979) har uttalt at det vil være mer naturlig å starte bokstavnærlæringen med skriving, fremfor lesing. For det første har barna mer kontroll over hva som står på papiret når de selv har skrevet teksten. De har også fordel av å ha skrevet ned bokstaven på papiret, hvilket de kan gå tilbake å se på i utformingen av ord og tekst. Denne muligheten mister de når de leser, da lyden av bokstaven forsvinner i det de begynner å lytte ut neste bokstav, i ordet som skal leses (Aske, 2018, s. 41). Elevene får innenfor denne retningen møte meningsfulle tekster, hvor forståelse og mening vektlegges fra start.

### 2.3 Funksjonell skriving

Funksjonell skriving vil skje når elevene får bruke skrift i meningsfulle sammenhenger, og får erfare hvordan de kan skrive seg til læring (Skar et al., 2020, s. 202). Oppdagende skriving er ett annet begrep for samme type arbeidsform, og blir mye brukt på de lavere årstrinnene (Korsgaard et al., 2011, s.13). Barna får eksperimentere med egen skriving, før de formelt har lært seg alle bokstaver og tilhørende lyder. Elevene vil etter hvert oppdage at ordene vi bruker, kan gjøres om til lyder og tegn (Myran, 2012). Korsgaard et al., (2011) definerer oppdagende skriving slik:

Begrepet oppdagende skriving refererer til den eksperimenterende tilnærmingen som barn anvender i sine tidlige forsøk med å kommunisere ved hjelp av skrift. De eksperimenterer med både innholdet i teksten (hva skal med, til hvilken mottaker?), tekststrukturen (rekkefølge) og stavingen av ordene. Oppdagende skriving omfatter derfor også oppdagende staving, idet barnet utnytter sin eksisterende kunnskap om bokstavene og/eller bokstavlydene til å danne og prøve ut hypoteser om forholdet mellom lyd og bokstav (Korsgaard et al. 2011, s.15).

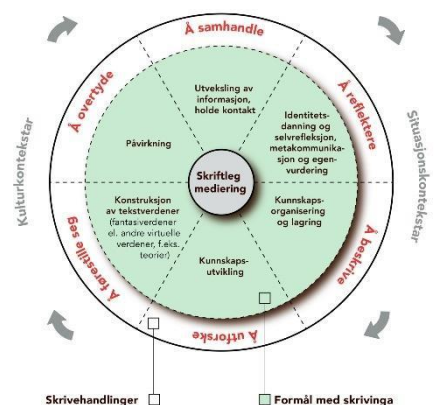
Den kommunikative siden av skriving bør prioriteres fra første stund, da en vet at motivasjonen og gleden ved skriving vokser når barna får lov til å utfolde seg, uten å tenke på elementer som staving og rettskriving (Korsgaard et al, 2011, s.13). Barna skal gjennom erfaringer få oppleve at de kan dele tanker, og sende beskjeder gjennom skriften.

I studien til Håland, Hoem og McTigue (2018) kan man lese om viktigheten av skriving fra tidlig av i skolen, for at elevene skal kunne utvikle sin literacy kompetanse. Forskerne fant ved hjelp av sine undersøkelser ut av at elevene på 1.trinn brukte lite tid på skriving i uken. 33% brukte 30- 45 min på skriving i uken, og kun 14% brukte 60 min eller mer. Studien viste også at 12% av lærerne rapporterte at de lot elevene skrive egne tekster daglig, 46% lot elevene gjøre dette ukentlig, og 40% gjorde dette bare månedlig. 20 lærere rapporterte at de ikke bruker tid på skriving i det hele tatt det første semesteret i første klasse. Disse lærerne prioriterte heller bokstavinnlæring og terping på utforming. Det kom frem i undersøkelsen at lærerne mente at elevene måtte lære alle bokstavene før de kunne begynne å skrive. Flere lærere fokuserte heller på lesing enn skriving, med begrunnelsen at lesingen testes og ikke skrivingen. Forskerne så store forskjeller i hvordan førsteklasingene møter skriving og bokstaver, noe de mente var et resultat av stor autonomi hos lærerne (Håland et al., 2018, s.5).

## 2.4 Skrivehjulet

Skrivehjulet er en modell som fremhever de funksjonelle sidene ved skriving. Hjulet deler skrivekompetanse inn i seks ulike skrivehandlinger: å overtale, å samhandle, å reflektere, å beskrive og å utforske og forestille seg (Bjerke og Johansen, 2021, s.117) Modellen ble utarbeidet da Fasting, Thygesen, Berge, Evensen og Vagle i 2003 skulle utvikle nasjonale prøver i skriving, før det senere ble videreutviklet gjennom arbeidet med normprosjektet i 2012 (Skrivesenteret, 2023). Hjulet kan være et nyttig verktøy for lærere når de skal lage gode og varierte skriveoppgaver. Den ytre delen av sirkelen viser de seks ulike handlingene nevnt tidligere, og viser oss hvordan de ulike skrifthandlingene kan være nyttige til forskjellige formål. Pilene rundt sirkelen viser oss at den ytre ringen med handlinger kan roteres, og dermed kombineres med flere forskjellige formål (Skrivesenteret, 2023).

Framheving av funksjonelle sider ved skriving



Figur 1. Skrivesenteret (2023)

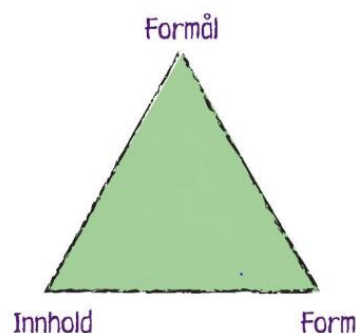
Den virkelige styrken til skrivehjulet, og det som gjør modellen relevant for nettopp denne oppgaven er hvordan det så tydelig viser frem at tekster både skal, og bør ha ett formål. Ved å fremheve de ulike skrivehandlingene i kombinasjon med forskjellige formål, som kan roteres ut ifra skriverens fokus og mål med teksten, visualiserer skrivehjulet tekstenes mangfoldige funksjonalitet (Breivega, 2018, s.25).

## 2.5 Skrivning

Skriving defineres i litteraturen som «skrivning = budskapsformidling x innkoding x motivasjon», (Hagtvet 2004, s.276). De fleste teorier om skriveopplæring definerer skrivning på denne måten. Formelen viser oss at skrivning avhenger av elevenes motivasjon, og at det ikke holder med at de har noe å skrive om, samt vet hvordan å uttrykke seg. Dette vises med multiplikasjonstegnet i formelen, som symboliserer at alle komponentene må være til stede. Er en av komponentene ikke til stede, altså 0, vil hele svaret også bli 0. Definisjonen understreker at skrivning er en kompleks prosess som er avhengig av en form for indre driv eller motivasjon for å kunne drives fremover. Prosessen inneholder altså en skapende og teknisk komponent, samtidig som den avhenger av følelser og motivasjon. (Hagtvet, 2004)

Skriving er et komplekst fenomen, som krever ulike tilnærminger avhengig av hva som skal formidles. Likevel kan begrepet defineres kort og enkelt. I følge «the simple view on writing» dreier skrivekompetanse seg om innkoding og innhold (Juel, 1998, s.438), samt innsikt i hva skrift er (Puranik og Lonigan, 2014, s.454).

*Skrivetrekannten* beskriver tre aspekter ved skrivning som bør tas hensyn til når en skal planlegge undervisning. Dette innebærer hva som skal formidles, formålet med skrivingen og hvilken form innholdet skal presenteres i (Korsgaard et al., 2011, s. 18). Når et barn skal lære seg å skrive må det først og fremst forstå hva skrivning er, og hvordan det en sier kan omsettes til skrift, transkripsjonskompetanse. At transkripsjonskompetanse har innvirkning på tekstkvalitet, er bekreftet i flere studier. Voksne skrivere som har innøvd transkripsjonen bruker minimalt med krefter på å formulere seg i skrift, og kan dermed bruke denne kapasiteten på å utvikle teksten på andre områder. Det viser seg at eksplisitt opplæring sammen med tilfeldig



Figur 2. Se for eksempel Smidt, J. (2011). Ti teser om skrivning i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (red.) *På sporet av god skriveopplæring*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

læring, bidrar til utvikling av transkripsjonskompetanse (Graham et al., 2000, s.620). Videre peker Skar og Myhill på kognitiv utvikling som handler om de mentale prosessene som behøves for å komponere skriftlig tekst, og hvordan disse utvikles med alder og modenhet. Tidlig i skriveutviklingen bruker barn mye krefter på å utforme bokstavene og komposisjon. Det er enighet om at skriving er en kognitivt kompleks oppgave, som innebærer mange krevende operasjoner for de tidlige skriverne (Skar & Myhill, 2022, s.19). Jo mer av skrivingen som er automatisert, jo mer av kapasiteten kan brukes på kognitive prosesser som f.eks. planlegging

## 2.6 Hva er en skriveoppgave?

Skriveoppgaver brukes underveis i utdanningsløpet, både formativt og summativt i form av nasjonale tester og eksamener. Oppgavene lages primært av lærere, lærebokforfattere og testmakere med hensikt å dokumentere hva elevene har lært, samt for at elevene skal få utvikle seg som skrivere. Ulike forskere og skriveopplærere har forsøkt å forklare skriveoppgavens formål. Traci Gardner (2008, s. 11) mener at det er skriveoppgavene som holder skriveundervisningen sammen. Ruth og Murphey (1988, s.3) bruker begrepet “springbrett” som metafor for skriveoppgaver. Med dette illustrerer de hvordan en skriveoppgave fungerer som startpunkt når elevene skal komme i gang med skrivingen. Begrepet “skriveoppgave” består av to ledd, hvor den siste delen “oppgave” sier noe om et pålegg fra en annen instans. Skrivingen vil i slike tilfeller ikke være selvinitiert. Skriveforsker Sigmund Ongstad (1991,2009, referert i Otnes, 2015, s.12) bruker det engelske uttrykket "taskmaster" når han beskriver asymmetrien mellom den som gir og den som får en skriveoppgave. Det vil med dette være viktig at elevene får jobbe med godt gjennomtenkte oppgaver som oppleves meningsfulle. Oppgavene bør være varierte og ta hensyn til elevenes interesser ved å f.eks. inkludere relevante mottakere (Bjerke & Johansen, 2020, s.116). Alle elever har krav på tilpasset opplæring, hvilket også gjelder i skriveopplæringen. For at alle elever skal mestre er læreren nødt til å presentere skriveaktiviteter som er godt gjennomtenkt når det kommer til organisering og veiledning (Myran et al, 2021, s.16).

Når en som lærer skal utvikle gode skriveoppgaver vil det kunne være nyttig å implementere noen av tankene beskrevet i ulike modeller som f.eks. *skrivetrekanten* og *skrivehjulet*, noe jeg vil komme tilbake til senere i kapittelet.

## 2.7 Sammensatte tekster

*Tekst* er i dag et utvidet begrep, hvor multimodalitet står sentralt i forståelsen av begrepet (Semundseth, 2008, s107). Multimodale- eller sammensatte tekster kan beskrives på mange

ulike måter. Jeg velger å ta utgangspunkt i Anne Løvlands definisjon som sier følgende om begrepet: *Multimodale tekster kombinerer enheter som skaper mening på forskjellig måte* (Løvland, 2007, s. 20).

Når barna begynner på skolen har de ofte gode ferdigheter og mye erfaring, når det kommer til å produsere visuelle (tegninger) og talte tekster (Mackenzie & Veresov, 2013, s.22). Samtidig som de ofte har mindre erfaring og kunnskaper om den skrevne teksten, laget av bokstaver og ord. Skrivning er et nøkkelement når det kommer til videre læring, og en av menneskers viktigste måter å bevare ideer, funn og historier, samt kommunisere med hverandre på. Det finnes mye forskning på relasjonen mellom skrivning og tegning, og flere studier viser tegningens viktige egenskaper og hvordan den kan være med å støtte skriveutviklingen til elevene i den første lese- og skriveopplæringen (Dyson, 2020; Hopperstad, 2005; Kress,2005; Mackenzie, 2011 & Veresov, 2013) For elever som befinner seg i tidlige faser av skriveutviklingen vil tegning og andre modaliteter ofte bære store deler av informasjonen som skal formidles (Solheim et al., 2022, s.27) De første tekstene barn skaper er ofte multimodale bestående av tegning, og etter hvert noen enkle bokstaver, som f.eks. første bokstaven i barnas navn. Tegningene forsvinner med tiden mer og mer fra barnetekstene, hvilket blant andre Elsness (2005) betegner som «tegnekrisa». Hun mener at utviklingen er motsigende da det trengs mye tekst for å kunne si det et bilde kan fortelle, samtidig som multimodale tekster spiller en stor rolle i dagens samfunn. I følge Elsness er det flere grunner til at tegningene forsvinner ettersom barna blir eldre, hvor en av disse er sosiokulturelle faktorer. Hun har blant annet observert i amerikanske klasserom hvor hvite ark ble byttet ut med linjerte, når barna ble eldre (Elsness, 2005, s.75). Denne påstanden underbygges også av studier gjort av Anne Løvland, hvor det blant annet kommer frem at skriftspråket hadde en høyere status enn andre modaliteter (Løvland, 2006, s.241).

I barnas tidligste skriftspråkutvikling vil de ikke ha nok kunnskap om bokstaver og lyder til å kunne uttrykke seg med skrift alene, slik at andre kan lese og forstå det som blir skrevet. Som Mackenzie og Veresov (2013, s. 22) beskriver vil derfor tegning som metode, sammen med skrift være en naturlig del av prosessen når barn skal tilegne seg skriftspråket. Det handler om å sette barna i situasjoner hvor de opplever seg selv som «skrivere», slik at lærere og andre voksne kan hjelpe barna på veien mot å mestre skriftspråket.

De hevder videre at en kan se på tegning som barns første og primære form for tekst, og teksten med bokstaver og ord som den «ideelle» og konvensjonelle formen for det skriftlige

språket. Når barna blir mer og mer trygge på den «ideelle» måten å skrive på, vil ofte tegningene få en mer støttende rolle, og etter hvert forsvinne helt, når de ikke trengs mer. Barna vil ofte benytte seg av begge modaliteter i en god stund, hvilket gjør at de kan utarbeide innhold som er mer komplekst, enn hvis de bare hadde tatt i bruk en av modalitetene (Mackenzie & Veresov, 2013, s.28). Hvis elevene på 1.trinn ikke får lov eller ikke oppmuntres til å benytte seg av tegning, enten alene eller sammen med skrift, vil de kunne oppleve at de ikke mestrer å formidle det de ønsker. Hvis barna må vente med å uttrykke ideer og tanker til de er på et nivå i skriftspråkutviklingen som tillater dem å uttrykke seg på en forståelig måte, vil utviklingen forstyrres og skrivingen kunne oppleves som meningsløs og kjedelig. Ved å oppmuntre elevene til å bruke de to modalitetene sammen, vil barna kunne lære å lage multimodale tekster. Mackenzie og Veresov (2013) nevner også hvordan det vil kunne virke negativt på utviklingen av skriftspråket til elevene hvis lærere og andre voksne ikke verdsetter tegning i tidlige faser av skriveopplæringen. Dette fordi elevene vil kunne miste selvtillit og tro på at de kan formidle. En slik forstyrrelse vil kunne forsinke prosessen, og føre til et hull i elevenes skriftspråklige og formidlende utvikling (Mackenzie & Veresov, 2013, s.28).

## 2.8 Skriverolle og skrivesituasjon

For de yngste skriverne kan fokuset på ferdigheter og produkt knyttes til oppfatningen om at skriftspråket fortest mulig skal bli den primære uttrykksformen, hvor tegning og andre uttrykksformer blir forbundet med tidsfordriv, illustrasjoner eller en slags støtte til skriften. Dette er ganske snodig med tanke på hvor mye barna i vår tid nærmest kontinuerlig blir eksponert for komplekse og multimodale ressurser gjennom apper, bildebøker, dataspill osv. Skolene er dårlige på å bruke erfaringer fra disse når de skal jobbe med tekst på skolen (Kress & van Leeuwen, 2006, s.16). Skriving og tegning som inngår i det skriveren ser på som en sosialt meningsfull situasjon, hvor formål og mottaker står sentralt, vil kunne gjøre skrivingen relevant og motiverende for eleven (Solheim et al., 2022, s.27).

Solheim og Falk (2021, s.201) skriver om skriverutvikling, som til forskjell fra skriveutvikling handler om hvordan barna kan oppleve seg selv som skrivere før de fullstendig har forstått seg på det alfabetiske prinsippet. I en av kasusene i artikkelen møter vi Sverre. En gutt som akkurat har startet i første klasse. Han kan nesten ingen bokstaver, likevel oppfatter han seg selv som en skriver. Dette viste forskerne at skriverutvikling kan komme før skriveutvikling. For Sverre var skrivingen funksjonell, uansett om han ikke fikk til å skrive med bokstaver fra alfabetet. Han brukte liksomskrift, og følte mestring.

Solheim og Falk peker på at oppgaver som legger til rette for funksjonell skriving også appellerer til de sterkere elevene som har kommet lenger i skriftspråkutviklingen. Et eksempel på dette er når forskerne referer til en annen elev, Anna, som var kommet langt i utviklingen av skriftspråket til å gå i 1.klasse. I tekstsamtalen fortalte Anna om hvilke valg hun hadde tatt i arbeidet med teksten sin. Blant annet hadde hun laget en passende overskrift til innholdet. Siste kasus i artikkelen omhandler lærer Tina, som brukte fantasi og lek i kombinasjon med skrivingen. Hun innledet blant annet en av skriveoppgavene med et brev til elevene fra bamsen som bor på biblioteket. Bamsen inviterte til fest, og elevene skulle svare på invitasjonene. Elevene viste tydelig at de var motiverte for skriveoppgaven, ved å komme med relevante forslag til hva teksten kunne inneholde. Avslutningsvis retter artikkelen oppmerksomhet mot en krevende oppgave for lærerne, som går ut på å lage tilpassede opplegg som favner alle elevene (Solheim & Falk, 2021, s.219).

### 2.9 Mottakerinstansen og autensitet i skriveopplæringen

Kvistad og Otnes (2019) har gjennom Normprosjektet sett på mottakerinstansen, og dens betydning for elevenes skriving. De viser blant annet til Scott et al (1903) som sa følgende om lærerens ansvar for å gi elevene et publikum, eller en leser av elevens tekster: “The teacher should be at some pains to provide an audience or a reader. Sometimes the audience will be real, sometimes it will be imaginary, but it should never be entirely lacking” (Scott et al., 1903, s.325). Scotts ideer er fortsatt den dag i dag svært relevante og aktuelle. Han vektlegger elementer i skriveutviklingen som funksjonalitet og kommunikasjon, hvilket også læreplanen i norsk om skriving som grunnleggende ferdighet sier noe om.

Å kunne skrive vil si å kunne ytre seg forståelig og på en hensiktsmessig måte om ulike emner og **å kommunisere med andre**. Skriving er også et redskap for å utvikle egne tanker og egen læring. For å kunne skrive forståelig og hensiktsmessig må ulike delferdigheter utvikles og samordnes. **Dette innebærer å være i stand til å planlegge, utforme og bearbeide tekster som er tilpasset innholdet og formålet med skrivingen.** Utviklingen av skriveferdigheter gjør det mulig **å gå inn i ulike skriveroller** i kunnskapssamfunnet. Å utvikle skriveferdigheter er en forutsetning for livslang læring og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s.4).

Mottakerinstansen har lenge blitt tematisert i skriveforskningen verden over. Perspektivet har blitt undersøkt i store forskningsprosjekter om skriving, både i Norge og utlandet. Prosjekter som IEA-prosjektet (International Association for the evaluation og educational

achievement), NAEPs skriveprøver (National Assessment of educational progress), Normprosjektet og nå til slutt FUS-prosjektet, er alle opptatt av mottakerperspektivet, og dens innvirkning på skriving. Å spesifisere skriverollen, formål og mottaker når oppgavedesignet skal utformes, er og har lenge vært et sentralt prinsipp. Black (1989) peker på mottakerbevissthet som en nøkkelfaktor for å kunne forklare forskjeller i skriveferdigheter. Det diskuteres hvorvidt små barn, allerede i første klasse klarer å ta andres perspektiv i skriveprosessen (Black, 1989, s.231). Den norske forskeren Rutt Trøite Lorentzen (2009) har med sine studier tatt et oppgjør med denne tankegangen, når hun blant annet viser til at barna ofte mangler muligheten til å skrive til reelle mottakere (Lorentzen, 2009, s.117). Dette skriver også Håland, Hoem og McTigue (2018) noe om, og viser blant annet til at tall som sier at kun 35% av lærerne i deres studie lot elevene skrive til en tenkt mottaker i 1.klasse (Håland et al., 2018, s. 6).

Det vil alltid være relevant for skriveren å vite hvem som er mottaker av teksten. Når en vet det, kan en velge ut hvilken informasjon som er nyttig samt henvende seg til leseren på en hensiktsmessig måte.

*Autensitet* er et hyppig omdiskutert begrep når det kommer til studier av oppgavedesign og tilrettelegging av skrivesituasjoner i skolen. Duke et al. (2006) mener at autentisk skoleskriving innebærer at tekster blir skrevet med samme formål og sjanger som utenfor skolen (Duke et al, 2006, s.352). Med autensitet i skriveopplæringen menes skriveoppgaver og øvelser basert på virkelige eller realistiske situasjoner og problemstillinger, som eleven kan relatere til eller oppleve i den virkelige verden. Dette inkluderer oppgaver som krever at elevene skriver om deres egne erfaringer, interesser og meninger, eller oppgaver som krever at elevene anvender ferdigheter og kunnskaper innenfor bestemte fagområder for å produsere autentiske tekster. Ved å benytte seg av autentiske skriveoppgaver kan elevene se hvordan skriveferdighetene kan brukes i den virkelige verden og forstå dens relevans. Utover dette kan autentiske skriveoppgaver motivere elevene til å ta ansvar for egen læring, da de ser en direkte sammenheng mellom deres skriveferdigheter og evne til å kommunisere i den virkelige verden. Autensitet i skriveopplæringen kan også være med på å støtte elevenes kreativitet og kritiske tenkning, da de blir oppfordret til å tenke utenfor boksen og utvikler innovative og originale ideer for å kunne takle virkelige problemer og utfordringer (Kvistad & Otnes, 2019, s.103).



## 2.10 Motivasjon

De fleste barna som begynner i 1.klasse, har i utgangspunktet et stort potensiale når det kommer til å lære seg nye ting raskt. Lundetræ og Walgermo (2021) hevder at en interessert og motivert 1.klassing kan lære ting raskt. «Hvis det er noe som fenger en 5- eller 6-åring, kan de fleste lære imponerende mye på kort tid» (Lundetræ & Walgermo, 2021, s.49). Ved å gi elevene tilgang på bokstaver og muligheten til å formidle fra tidlig i 1.klasse, vil kanskje motivasjonen for skriving kunne bevares.

Motivasjon kan defineres på mange måter, i denne oppgaven velger jeg imidlertid å forholde meg til Imsen (2014) sin forståelse av begrepet. Imsen (2014) beskriver motivasjon slik:

Motivasjon handler om hvordan følelser, tanker og fornuft tvinner seg sammen og gir farge, driv og glød til de handlingene vi utfører. Det ligger følelser og forventninger forut for en aktivitet, de følger med mens vi utfører aktiviteten, og de legger seg som et slør rundt erindringen om handlingen. Motivasjon henger nøye sammen med aktivitet, læring og trivsel, og er en viktig betingelse for at elevene skal få et godt utbytte av opplæringen i skolen og føle seg anerkjent i det sosiale fellesskapet (Imsen, 2014, s.293).

Når en snakker om begrepet motivasjon, er det vanlig å skille mellom *indre* og *ytre motivasjon*. Når en elev motiveres av det Imsen beskriver som *indre krefter*, f.eks. ved lek, kan en si at det er en indre motivasjon som ligger til grunn. Med denne typen naturlig motivasjon vil elevene føle at de holder på med noe fordi det er noe de selv ønsker. Med ytre motivasjon menes motivasjon som er styrt av ytre komponenter. Dette kan være en premie for gjennomføring eller skryt av en lærer. Begge formene for motivasjon er likevel styrt av en lystbetont erfaring, uavhengig om den kommer fra indre krefter eller belønning (Imsen, 2014, s.296).

## 2.11 Tilpasset opplæring

Skolestarterne har ikke nødvendigvis så mye kunnskap om begreper som setninger og ord, eller om hvordan lyder kodes om til skrift. Noe de derimot ofte har, er nysgjerrighet, hvilket er skolens oppgave å ta vare på og utnytte. Det er viktig at elevene får mestringsopplevelser som er med på å bevare motivasjonen for læring og utvikling i skolen. Solveig- Alma Halaas Lyster referer i sin bok til Skaalvik og Skaalvik, som understreker viktigheten av at skolen utvikler læringsmiljø, arbeidsmåter og organiseringsformer som legger til rette for mestring,

anerkjennelse og aksept (Lyster, 2011, s.28). Tilpasset opplæring er noe alle elever har krav på og beskrives blant annet i overordnet del av læreplanen.

Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.18).

Før barna lærer seg å mestre skriftkonvensjonene vil de naturlig ta i bruk de ressursene de har tilgjengelig og bruke dem på måter som gir mening for dem, basert på egne erfaringer. Barnas interesser vil naturlig stå sentralt i slike sammenhenger, noe Kress (2005;2010) omtaler som «motivated signs». Dette innebærer tegn og ressurser som barna velger å ta i bruk, hvilket bestemmes ut ifra den enkeltes vurdering, når det kommer til hva som egner seg i den aktuelle situasjonen (Solheim et al., 2022, s.27).

Det er derfor rimelig å anta at det ved å legge til rette for funksjonell skriving i klasserommet vil gjøre det mulig for alle elevene å kunne oppleve mestring. Når elevene får jobbe med å skrive tekster med «sitt» språk vil skriveopplæringen naturlig kunne tilpasses den enkelte, ved at barna får skrive med de bokstavene og tegnene de har til rådighet i skriveøyeblikket.

## 2.12 Håndskrift

Når barna begynner på skolen er det variert hva de kan om skrift, bokstaver og lyder. Noen kan allerede skrive mange bokstaver, mens andre kan ikke skrive noen. Det er flere faktorer som kan være vanskelig for begynnerskriveren, som bokstavfasong og skriveretning. Noen mener at det vil være enklest å begynne med de store bokstavene, både fordi de er større og tydeligere, men også fordi de for det meste består av rette streker (Selås, 2018, s.160).

Allerede etter 2.trinn sier læreplanen i norsk følgende om skriving: «Eleven skal kunne bruke store og små bokstaver, punktum, spørsmålstegn og utropstegn i tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s.6). For at elevene skal kunne lære seg å skrive bokstavene for hånd må de få muligheten til å trene på det å bruke en blyant, samt lage de formene som trengs på papiret.

Når jeg senere i oppgaven skal analysere elevtekster, vil jeg ta utgangspunkt i noen av eksemplene til Magnhild Selås fra kapittelet om håndskrift, fra *Skriveboka* (2018). Jeg vil

blant annet se på bokstavenes fasong, og dens kontinuitet gjennom teksten, samt om bokstavene står rett vei (Selås, 2018, s.167).

### 3. Metode

#### 3.1 Forskningsdesign – om utvalg og innsamling

Målet med denne masteroppgaven er at jeg som fremtidig norsklærer får utvikle min kunnskap knyttet til tidlig skriveopplæring og funksjonell skriving. Med masterarbeidet håper jeg å kunne vise frem flere positive sider ved skrivemetoden, som kan være med på å inspirere andre lærere til å undersøke og lære mer om funksjonell skriving. Ved å bruke flere tekster fra fire ulike elever, som er samlet inn på ulike tidspunkt i 1.klasse, vil jeg kunne se hvordan de funksjonelle skriveoppgavene kan fungere for å invitere barna inn i skrivingen. Ved å se på tekster fra både tidlig og sent i første klasse, vil jeg også kunne se på elevenes utvikling.

Tekstene jeg har valgt å benytte meg av til dette masterarbeidet er allerede innsamlede tekster fra FUS- prosjektet. Hovedtankene bak dette prosjektet var å utforske en funksjonelt orientert skriveopplæring for elever på 1.-3.trinn. Hvilket i denne sammenhengen innebærer at elevene får skrive i meningsfulle sammenhenger, og erfare hvordan de kan skrive seg til læring.

Intervensjonen hadde oppstart i 2019, med Stjørdal, Malvik, Trondheim og Oslo som samarbeidende kommuner.

I mitt masterprosjekt ønsket jeg å se på hvordan funksjonelle skriveoppgaver kunne hente frem skrivekompetanse hos svært tidlige skrivere. Jeg var derfor nødt til å samle inn tekster fra elever på 1.trinn, hvor det funksjonelle ved skrivingen stod i fokus. Ved å bruke tekster fra FUS kunne jeg dermed være sikker på at skriveoppgavene som ble gitt, var passende for mitt formål. Ved hjelp av forskere i FUS-prosjektet har jeg fått tilsendt fire tekster fra fire ulike elever, i alt 16 tekster. Spennet på hvor langt elevene har kommet i utviklingen av skriftspråket er ved starten av året ganske stor, og viser seg tydelig i tekstene fra 1. og 2. målepunkt. Disse tekstene vil jeg komme tilbake til i analysekapittelet

#### 3.2 Kvalitativ metode

Motivasjonen for arbeidet har sin bakgrunn i studiene til Håland, Hoem og Mctigue (2018), der de gjennom en kvantitativ tilnærming viser til at det skrives lite i begynneropplæringen. Studiene sier lite om hvordan det arbeides med syntetisk og analytisk tilnærming i tidlige skoleår. For å kunne arbeide i retning av forskningsspørsmålet «Hva klarer førstekllassinger å formidle gjennom å arbeide med funksjonelle skriveoppgaver?», vil kvantitativ metode vanskelig gi relevant informasjon. Med bakgrunn i dette er det nødvendig å tilnærme seg forskningsspørsmålet gjennom en metode som gir rikere data.

Kvalitativ metode passer godt når tekster skal studeres. Tekstanalyse handler om å studere skriftlige dokumenter, og har en lang historisk tradisjon som kalles hermeneutikken (Gadamer, 2012, sitert i Postholm og Jacobsen, 2018, s.163). Hermeneutikk handler om at den som forsker og analyserer skal prøve å forstå meningene til menneskene som uttrykker seg gjennom tekst, enten muntlig eller skriftlig (Postholm & Jacobsen, 2018, s.163).

Elevtekster kan danne grunnlaget for studier og gi oss innsikt i elevers progresjon og ferdigheter på forskjellige områder. Grammatikken innehar et sett med ulike kategorier som kan hjelpe oss når vi gjennom elevtekstanalyser ser etter mønstre som kan gi oss økt innsikt i elevenes skriftspråklige kompetanse. Med denne informasjonen kan undervisningen tilpasses, slik at elevene får best mulig opplæring (Nygård, 2020, 178)

### 3.3 Validitet

Validitet i forskning handler om hvorvidt en studie eller et eksperiment faktisk måler det det har til hensikt å måle, og om resultatene kan tolkes som pålitelige og gyldige. Vi skiller mellom ytre og indre validitet. Indre validitet refererer til om studien faktisk måler det den er ment å måle, uten påvirkning fra andre faktorer. Det handler om evnen til å kunne trekke konklusjoner basert på resultatene i en studie. Ytre validitet handler om hvorvidt resultatene av en studie kan generaliseres til andre populasjoner eller situasjoner utenfor studien. For å kunne oppnå ytre validitet bør en forankre argumentasjonen sin i tidligere forskning og teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s.223). Generelt sett er høy validitet i forskning viktig for å sikre at resultatene er pålitelige og kan tolkes som gyldige. Dette kan hjelpe forskere med å trekke konklusjoner og anbefalinger basert på dataene, og bidrar til utvikling av kunnskap og forbedringer i praksis. Med de 16 elevtekstene jeg har fått tilsendt, kan jeg ikke si noe om hvordan funksjonelle skriveoppgaver fungerer for alle 1.klassinger, jeg vil likevel kunne se noen tendenser, og ved å bruke tekster fra elever med ulikt utgangspunkt, kunne si noe om hvilke oppgavetyper som henter frem hvilken kompetanse hos elevene.

### 3.4 Generaliserbarhet og reliabilitet

Generaliserbarhet er viktig i forskning for å kunne trekke konklusjoner og lage anbefalinger som kan gjelde for en større gruppe mennesker eller situasjoner. Det hjelper forskere med å forstå hvordan fenomener fungerer i befolkningen generelt, og det kan være nyttig i arbeidet med å utvikle intervensjoner eller behandlinger som kan ha nytte for hele populasjonen.

Reliabilitet i forskning handler om graden av stabilitet og konsistens i målingene eller resultatene av en studie over tid og under forskjellige omstendigheter. En studie anses som pålitelig hvis det gir konsekvente og nøyaktige resultater og målinger som kan gjentas når de

utføres flere ganger eller i forskjellige situasjoner. Når en studie har høy reliabilitet, kan forskere stole på at resultatene er pålitelige og nøyaktige. Dette gjør det lettere for forskere å trekke konklusjoner og generalisere resultatene til andre populasjoner eller situasjoner. På den annen side kan en studie med lav reliabilitet føre til tvil om gyldigheten og nytten av studien. (Postholm og Jacobsen, 2018, s.223)

Når man studerer språk og skal si noe om elevers skriftspråklige kompetanse vil en se at det ikke nødvendigvis er korrespondanse mellom elevenes faktiske kompetanse, og det en enkelt elevtekst viser. Tekstene vil påvirkes av faktorer som slurvefeil, forstyrrelser og avbrytelser, og vil dermed kun kunne vise en liten del av den faktiske kompetansen. I studier som denne masteroppgaven vil ikke målet være å slå fast noe eller å generalisere, men heller å påpeke og drøfte trekkene som viser seg hos den utvalgte gruppen elever (Neteland & Aa, 2020, s.188). Som utenforstående vil en ikke ha tilgang til elevenes fullstendige kompetanse, da den ikke kan måles direkte. Den innsamlede dataen, i dette tilfelle elevtekstene er det en har tilgang til å studere, og vil være utgangspunktet for det en kan hente ut av empirien. Målet med denne masteroppgaven er å se hva en kan hente ut av skrivekompetanse hos tidlige skrivere, når elevene får jobbe med funksjonelle skriveoppgaver. Jo flere tekster en har av samme elev, jo mer kompetanse kan fanges opp. Med fire elevtekster fra elevene på 1.trinn kan jeg se tendenser og mønstre som kan være nyttige å legge merke til når jeg i denne prosessen lærer mer om funksjonell skriving og elevers utvikling av tekstkompetanse (Neteland & Aa, 2020, s.188).

### 3.5 Etikk

Når barn deltar i forskning slik som i dette masterprosjektet, skal en ta ekstra hensyn. Det er viktig at en ikke utnytter barnas naturlige tillitsfulle og sårbare sider. Ved å informere elevene på 1.trinn på en måte de forstår, vil de også sammen med sine foreldre kunne ta valget om forskningsprosjektet er noe de ønsker å delta på eller ikke (Neteland & Aa, 2020, s. 21).

Elevtekstene som er hentet inn til denne masteroppgaven er allerede innsamlede tekster fra FUS-prosjektet. Jeg har dermed ikke tatt noen skikkelig del av de etiske vurderingene knyttet til innsamling av data. Skrivesenteret nevner ikke noe om de forskningsetiske vurderingene som er gjort i arbeidet med å innhente datamateriale i sin informasjonstekst om prosjektet på sine nettsider. Jeg fant likevel en artikkel skrevet av flere deltakende forskere fra prosjektet. I denne artikkelen står det at prosjektet følger de etiske retningslinjene gitt fra NSD, og at alle elever som deltar har måttet få skriftlig godkjenning av foreldre eller foresatte. All data har

også blitt anonymisert og annen identifiserende informasjon har blitt fjernet før tekstene ble digitalisert (Skar et al., 2020, s.209).

### 3.6 Analyseverktøy

Målet med å analysere elevtekster basert på skriveoppgaver som legger til rette for funksjonell skriving, er å vise frem hvordan denne typen skriveoppgaver legger til rette for mestring på ulike nivå. Målet med skrivingen er å formidle, hvilket man kan mestre på mange ulike måter. Når jeg skulle finne et rammeverk å analysere elevtekstene etter har jeg sett på flere ulike alternativ. Dagrun Skjelbred skriver i *elevens tekst* om analyse av elevtekster, og kommer med flere gode eksempler på områder å vurdere. Jeg velger likevel å ikke benytte meg av denne da den ser på elementer som blant annet sjangerforståelse, komposisjon og struktur, hvilket er ferdigheter elevene gjerne oppnår litt senere i utviklingen av skriftspråket. Modellen hadde derimot passet godt til vurdering av elevtekster på mellomtrinnet (Skjelbred, 2014, s. 156). Spilling et al (2021) har i forbindelse med forskning på elevers skriveferdigheter digitalt kontra analogt utviklet et nivåinndelt skjema for å kunne gi en helhetlig vurdering av elevteksternes kvalitet. Dette skjemaet er enkelt å forholde seg til og beskriver nivåene fra 0 til 5, hvor 0 er dårligst og 5 er best (E.F. Spilling et al., 2021, s. 55). Tross dens aktualitet, og tydelige fremtoning, velger jeg heller ikke å benytte meg av denne, da den vurderer kvalitet etter nivåene i modellen. Å beskrive en elevtekst til nivå 0 vil bli misvisende i mitt forsøk på å vise frem elevenes evner til formidling. For å likevel kunne få noen kategorier å gå etter når jeg analyserer har jeg til dette arbeidet valgt å benytte meg av Korsgaard (2011, s.77) sin modell for *vurdering av barnetekster*. Modellen beskriver fire områder som kan vurderes, *tekst, språk, staving og grafisk uttrykk*. Ved hjelp av disse kriteriene kan jeg kommentere elevens mestringsområder, samt plassere elevene innenfor de fem stadiene for skriftspråkutvikling, tidlig skriving, semifonografisk skriving/logografisk, fonologisk skriving, overgangsskriving og ortografisk skriving, beskrevet tidligere i masteroppgaven (Korsgaard, et al., 2011). Flere av elevtekstene som jeg benytter meg av i denne oppgaven består av både tekst og tegning. Jeg vil derfor sammen med Korsgaards fire kategorier også se på multimodalitet, og hvordan tegningene til elevene er med på å skape mening og innhold i tekstene.

### 3.7 Vurdering av barnetekster

Modellen for *vurdering av barnetekster* utformet av Korsgaard et al (2011, s. 77) inneholder fire kategorier som skal være til hjelp for blant annet lærere når de skal vurdere elevtekster skrevet av de minste.

Det første området som kan vurderes er det Korsgaard (2011) i sin modell kaller for *tekst*. Her er det teksten som helhet som kommenteres. Elementer som om skriften er selvbærende eller om den fungerer som en kommentar til tegning. En ser også på sammenhengen i teksten, både i skriften generelt, og om eventuelle tegninger passer sammen med det som blir skrevet. Det vil under dette området være naturlig å kommentere skriveoppgavene og hvordan de legger til rette for at elevene skal kunne benytte seg av både skrift og tegning, samt viktigheten av dette når det kommer til motivasjon og mestringstro (Mackenzie & Veresov, 2013, s.28). Jeg vil også kunne inkludere Skar og Myhill (2022, s.19) sine tanker om transkripsjonskompetanse og tekstkvalitet, som kan knyttes til debatten rundt syntetisk og analytisk metode i skriveopplæringen (Aske, 2018, s. 37).

Område to, omhandler tekstens *språk*. Her ser en på hvordan språklige trekk preger teksten. En ser på enkeltord og setninger, valg av tid ved bruk av verb og andre omstendigheter ved handlingen som tids- og stedsangivelser. Med lite eller ingen skriftlig tekst å kommentere ved målepunkt 1 vil det her være naturlig å drøfte hvordan forskerne har lagt opp skriveoppgavene, samt hvordan dette endrer seg når skriveoppgaven ved målepunkt 2 har en annen type «bestilling». Tekstens innhold vil styres av skriveoppgavene, hvor det alltid vil være en asymmetri i maktforholdet mellom den som lager oppgaven og den som skal besvare den (Otnes, 2015, s.12). At oppgavene oppleves som meningsfulle og appellerer til elevenes indre motivasjon vil derfor være avgjørende for elevenes besvarelse (Imsen, 2014, s.296). Indre motivasjon vil kunne oppnås ved blant annet å lage skriveoppgaver som inkluderer en mottaker, samt ved å gjøre oppgavene autentiske og virkelighetsnære for elevene slik Duke et al (2006, s.352) beskriver. I denne delen av drøftingen vil det også være naturlig å inkludere skrivehjulet som beskriver skrivingens mange funksjoner, noe som kan knyttes til elevenes språklige valg og skriveoppgavenes ulike formål (Breivega, 2018, s.25).

Under vurderingsområdet *staving* vil en kunne si noe om hvilken skriveutviklingsfase elevene befinner seg i. Mange befinner seg ofte i flere ulike faser på samme tid, da elevene finner ut og forstår seg på ulike deler av skriftspråkreglene til forskjellige tidspunkt. Noen lærer seg fort tegnsetting og mellomrom mellom ordene, mens andre forstår det fonologiske prinsippet som en av de første ferdighetene. Skriftspråket læres gjennom utforskning, prøving og feiling, slik Korsgaard beskriver (Korsgaard et.al. 2011, s. 58).

Siste vurderingspunkt er *grafisk uttrykk*, hvilket handler om det rent visuelle med teksten. Er bokstavformene gjenkjennelige og ensartede? Skriver barna fra venstre mot høyre, og er det



mellomrom mellom ordene? En kan også se på om elevene bruker store eller små bokstaver (Korsgaard, et al., 2011, s. 77). Med funksjonell skriving er fokuset på meningsfull skriving, og ikke på hvordan man skriver. Dette fører til et stort spenn i utviklingen til de fire elevene når det kommer til elementene som vurderes i denne kategorien. Skriveoppgavene er såpass åpne når det kommer til uttrykksform, og utviklingen styres dermed av elevenes interesse og motivasjon for de ulike delene av skrivingen (Solheim et al., 2022, s.27).

## 4. Skriveoppgavene

### 4.1 Målepunkt 1: Høsten i 1.klasse

#### 4.1.1 Skriveoppgave 1 – Utetid.

I denne oppgaven fikk elevene et brev fra noen forskere fra universitetet i Trondheim.

Forskerne lurte på hva barn likte å gjøre i friminuttene. Elevene fikk dermed i oppgave å skrive et brev om hva de liker å leke i utetiden/friminuttet. Elevene kunne bruke bokstaver og/eller tegning. I klasserommet fikk lærerne i oppgave å presentere skriveoppgaven for elevene. Dette skulle de gjøre ved å gjennomføre en idemyldring, ved hjelp av blant annet illustrasjonen nedenfor. Lærerne skulle utover dette ikke hjelpe elevene med selve skrivingen.



#### 4.1.2 Skriveoppgave 2 – Drømmematpakke

I denne skriveoppgaven fikk elevene i oppgave å bruke sansene til å beskrive sin drømmematpakke. Dette skulle de gjøre ved å skrive til en som verken kan se eller lukte den.

Læreren skulle også her ha en muntlig idemyldring med elevene. Bildet nedenfor skulle brukes som inspirasjon til oppgaven. Elevene skulle ikke få hjelp verken ved at læreren skriver på tavlen eller på post it-lapper e.l.

## 4.2 Målepunkt 2 – Våren i 1.klasse

### 4.2.1 Skriveoppgave 3- Utetid (versjon 2)

### 4.2.2 Skriveoppgave 4- Magisk hatt

Skriveoppgaven «magisk hatt» legger opp til at elevene kan benytte egen fantasi. Elevene skal forestille seg at de finner en magisk hatt. I det elevene tar på seg denne hatten kan de forvandles til hva som helst. Oppgaven går ut på at elevene skal skrive om hva de forvandler seg til, og hva som skjer videre den dagen. Også her skal en muntlig idemyldring finne sted i forkant av skrivearbeidet. Bildet nedenfor skal brukes til inspirasjon når elevene sammen med læreren forbereder skrivingen.

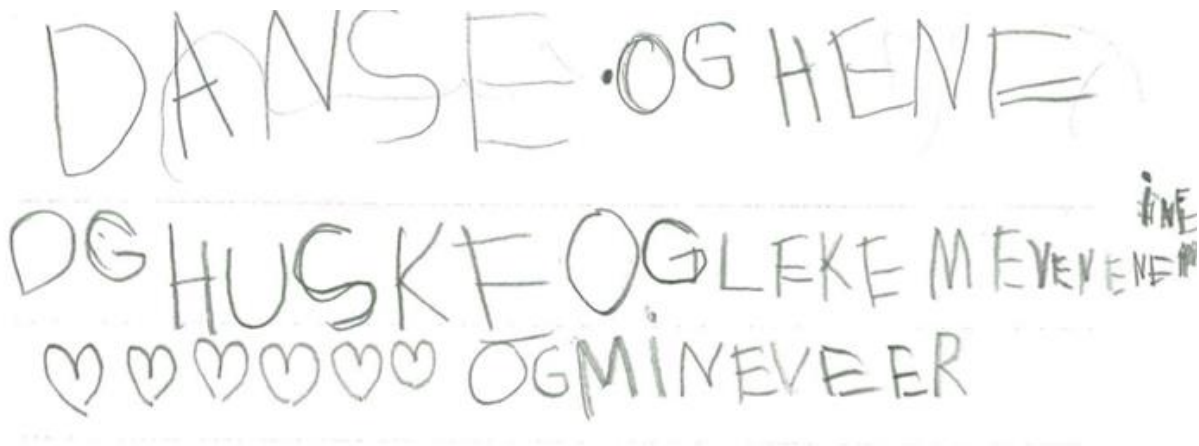


## 5. Analyse av elevtekster

I analysedelen av oppgaven skal jeg nå se på hvordan elevene løser skriveoppgavene de har fått. Jeg tar som nevnt utgangspunkt i Korsgaard et al (2011) sin modell for vurdering av barnetekster og deler opp analysen etter kategoriene beskrevet i denne. Jeg har valgt å dele opp analysen etter elever, og tar med det for meg alle 4 tekstene fra hver enkelt elev før jeg går videre til neste. Grunnen til at jeg har valgt å gjøre det på denne måten er fordi jeg ser for meg at det vil være lettere for en evt. leser å henge med i elevtekstanalysen.

### 5.1 Alma

#### Tekst 1:



DANSE • OGHENE  
OG HUSKE OG LEKE MED VENNER MINE  
♥♥♥♥♥♥ OGMINEVEER

Tekst 1: Alma	«DANSE•OGHENE OGHUSKEOGLEKEMEVENENEMINE OGMINEVEER»	Transkribert: Danse og henge og huske og leke med vennene mine. (seks hjerter) og mine venner.
---------------	---	--

Tekst	<p>Eleven har tegnet seks hjerter i teksten sin. Hun skriver om vennene sine og uttrykker kjærlighet overfor dem ved hjelp av hjerter i teksten. Eleven har fått i oppgave å fortelle om hva hun liker å gjøre i friminuttet. Dette lykkes eleven med å formidle ved hjelp av skrift og tegning. Eleven virker å ha et personlig forhold til egen tekst, da hun både tegner hjerter og skriver om “vennene mine”. Eleven behandler informasjonen som blir gitt i teksten som et svar på et spørsmål hvor mottaker vet hva som har blitt spurt om. Dette kan hun gjøre fordi de har fått et oppdrag av forskere som vet hva elevene svarer på.</p>	
Språk	<p>Eleven virker å ha en viss forståelse for ordgrenser, da eleven identifiserer både framlyd og “endelyd” i ordene som blir skrevet. Eleven benytter seg av de store bokstavene, hvilket gjør det vanskelig å skille ord. Flere av ordene skrives grammatisk helt rett, mens noen ord mangler en bokstav. Ordet “henge” er skrevet “hene” og mangler “g”. Mens “vennene” og “venner” mangler en “n” og to “n”er. Alma har også utelatt en stumm «d» i ordet «med». Utenom dette har eleven lyttet ut alle lydene i ordene hun har valgt å bruke. Hun har brukt i alt 13 ord. Teksten består av setningsemner, ytringer som ikke utgjør en setning, men som kan bygges til en helsetning ved at et eller flere ledd blir satt inn. Ved å sette inn “Jeg liker å” foran teksten, ville man kunne kalt det en fullstendig setning.</p>	
Staving	<p>Alma befinner seg i overgangen mellom semifonografisk og fonologisk skriving. Hun har ingen mellomrom i teksten, hvilket er typisk for semifonografiske skrivere, likevel kan en se at hun</p>	

	<p>begynner å ville markere mellomrommene da hun benytter seg av en prikk mellom første og andre ordet. Alma skriver ellers fonologisk, da alle lydene stort sett er representert og det ikke er vanskelig å trekke ut meningen med teksten ved hjelp av bokstavene som er representert.</p>	
Grafisk uttrykk	<p>Skriveretningen er stort sett fra venstre mot høyre. Eleven skriver oppover arket på høyre side når hun ikke fikk plass til hele ordet som hun hadde begynt på. Bokstavene i teksten er utformet på en konvensjonell måte, og er dermed enkle å kjenne igjen. Eleven benytter seg av store bokstaver gjennom hele teksten. Mellomrom mellom ordene er ikke til stede.</p>	

Tekst 2:

e g g o g r u m r s e l  
j o n b a e r m a n g o  
o g a l s l a k s f r u k t

Tekst 2: Alma	«eggOGkamskjell jorbÆrMANGO OGALSLAKSFRUKT»	Transkribert: Egg og kamskjell, jordbær, mango og all slags frukt.
Tekst	I denne teksten har eleven kun benyttet seg av bokstaver. Også i denne teksten er mottaker avhengig av å vite hva eleven svarer på, for å kunne forstå kontekst og meningen med teksten.	
Språk	Som med tekst 1 har Alma også her skrevet ordene uten mellomrom. I denne teksten kommer det tydeligere frem at Alma befinner seg i den fonologiske fasen, hvor hun lytter ut lydene og skriver ordene slik de høres ut. Hun har likevel skrevet ord som egg, og, mango og frukt grammatisk korrekt. Hvilket kan bety at hun er på vei inn i fasen Korsgaard kaller for overgangsskriving. Ordene Kamskjell, jordbær, all og slags, skriver hun fonologisk hvilket fører til skrivefeil, da hun ikke vet at disse ordene skrives annerledes enn de høres ut. I alt 9 ord i denne teksten. Denne teksten består også av et setningsemne, hvor eleven mangler ledd for å kunne kalle setningen fullstendig.	
Staving	Med denne teksten viser Alma at hun kan skrive ord ortografisk rett, hvilket betyr at hun er inne på å forstå at ikke alle ordene skrives helt slik det høres ut når man sier dem. Samtidig er det deler av skrivingen som henger igjen i tidligere faser. Hun har heller ikke i denne teksten benyttet seg av mellomrom mellom ordene.	

Grafisk uttrykk	Ved hjelp av en blanding mellom store og små bokstaver formidler eleven hva hun ville hatt med seg i sin drømmematpakke. Både tekst 1 og 2 mangler tegn som markerer setningen, som punktum og komma.	
-----------------	---	--

Tekst 3:

HUSKE OG LEKEI SANKASA  
HÅPEPARADIS  
KLATRE HÅPE HÅPETEV  
SKLI LEKE STIVHEKS  
LEKE HAREN SLÅPÅRING  
TADENRING OGLADENVANDRÆ  
FOTBAL  
LEKEI EPLEHAGEN  
LEKEI LILÆSKOEKÅREN<sup>1</sup>

Tekst 3: Alma	«HUSKE OG LEKEI SANKASA HÅPEPARADIS	Transkribert: Huske og leke i sandkassa, klatre, hoppe hoppetau, skli, leke
---------------	--	---



	<p>KLATRE HÅPEHÅPETEU</p> <p>SKLI LEKE STIVHEKS</p> <p>LEKEHAREN SLÅPÅRING</p> <p>TADENRINGOGLADENVANDRE</p> <p>FOTBAL</p> <p>LEKEIEPLEHAGEN</p> <p>LEKEILILESKOEKÅREN»</p>	<p>stivheks, leke harn, slå på ring, ta den ring og la den vandre, fotball, leke i eplehagen, leke i lille skolegården.</p>
Tekst	<p>Eleven har ikke benyttet seg av tegning i denne teksten. Teksten er sammenhengende, og eleven formidler hva hun liker å gjøre i friminuttet. Hun har siden første tekst hatt en utvikling, og skriver mange flere ord og en lengre tekst.</p>	
Språk	<p>Alma har brukt 32 ord i denne teksten. Tekst 3 har som de to tidligere tekstene, ingen fullstendige setninger. Teksten inneholder likevel flere setningsemner enn de to tidligere setningene. Alma har laget en tekst som minner om en liste, hvor man benytter seg av enkeltord eller korte fraser.</p>	
Staving	<p>Eleven skriver en lang tekst med mange ord. Hun skriver for det meste fonologisk, hvilket viser seg når hun utelater stumme bokstaver, dobbel konsonant og enkelte konsonanter, samt skriver "teu" istedenfor "tau" og "skoekåren" istedenfor "skolegården". Hun har begynt å benytte seg av mellomrom, hvilket jeg skriver mer om i neste bolk.</p>	

Grafisk uttrykk	Eleven viser i denne teksten en bedre forståelse for ordnivå. Flere av ordene har nå fått et tydelig mellomrom mellom seg. Det virker likevel som eleven har en vei å gå på forståelse av ordenheten. Dette vises da Alma kun bruker mellomrom eller linjeskift mellom ordene når det skiller mellom ulike aktiviteter. Bokstavene er enkle å lese, og holder samme fasong gjennom hele teksten.	
-----------------	--	--

Tekst 4:

Jeg fant en hatt  
 PÅ FÅRTEUET MIT SÅTUKJEGPÅMEG  
 HATTENÅBLETIL EN  
 SØTKANIN



Tekst 4: Alma	«Jeg fant en hatt PÅ FÅRTEUET MIT SÅTUKJEGPÅMEG HATTENÅBLETIL EN SØTKANIN»	Transkribert: Jeg fant en hatt på fortauet mitt, så tok jeg på meg hatten og ble til en søt kanin.
---------------	---	--

Tekst	Alma`s fjerde og siste tekst er en multimodal tekst, hvor tegningen utfyller og passer godt til teksten. Eleven vil i denne teksten formidle hva hun hadde ønsket seg hvis hun fant en magisk hatt. Dette lykkes hun delvis i å formidle. Hun finner en hatt og ved å ta den på så blir hun til en søt kanin. Hun utelukker et viktig moment; å informere leseren om at hatten er magisk.	
Språk	Eleven starter teksten med “Jeg fant en hatt på fortauet mitt...” Dette er en fullstendig setning. Alma har en vei å gå når det kommer til forståelse og kunnskapen om hvordan en markerer en setning med tegn. Hun er god på å lytte ut lydene i ordene hun vil formidle, og har i alle fire tekstene skrevet ord og bokstaver som er leselige for en utenforstående mottaker. 20 ord er benyttet i denne teksten.	
Staving	Alma skriver tekster som er enkle å lese, hvor hun lytter ut de aller fleste lydene. Som de fleste barn underveis i skriveutviklingen kan også Alma sies å være i flere av fasene samtidig. Når det kommer til mellomrom og tegnsetting vil Alma havne i stadiet mellom semifonografisk og fonologisk skrijving, samtidig har hun automatisert flere ord og skriver f.eks. i denne teksten ordene "hatt", "jeg" og "meg" grammatisk korrekt. Fasen overgangsskriving vil dermed ofte passe godt når en skal beskrive Alma og hennes stadiet i skriveutviklingen.	Kommentar: Alma mestrer mye år hun får funksjonelle skriveoppgaver. Må ikke mestre en kompetanse for å mestre oppgaven, gjør ikke noe for Alma at hun ikke bruker mellomrom korrekt, når hun får til mange andre ting.
Grafisk uttrykk	Eleven bruker både store og små bokstaver i denne teksten. Det virker som Alma er mest sikker på de store bokstavene, da hun i begynnelsen av denne teksten har prøvd å skrive med små, før hun har	

	<p>gått over til store. Når Alma skriver store bokstaver er alle bokstavene konvensjonelle og lette å lese, med de små er det derimot noe avvik. Hun skriver blant annet liten "g" feil vei, slik at den ser ut som en "e". Mellom noen av ordene kan det se ut som at Alma har laget et lite mellomrom, hvilket viser en utvikling når det kommer til forståelse for ordenheten.</p>	
--	---	--

### 5.1.2 Alma mestrer:

Alma er en elev som har kommet ganske langt i sin utvikling av skriftspråket allerede ved første målepunkt i 1.klasse. Fra første skriveoppgave mestrer Alma å lytte ut de aller fleste lydene i ordene hun vil formidle. Hun viser forståelse for ordgrenser tidlig ved å identifisere alle lyder og da spesielt ved å lytte ut både framlyd og «endelyd». Målepunkt 1 består utelukkende av store bokstaver, hvilket forandrer seg ved målepunkt 2, hvor Alma prøver å benytte seg av de små bokstavene i starten av teksten. Hun øver seg og prøver, men går ofte tilbake til de store bokstavene. Med denne erfaringen får Alma kjenne på hva hun trenger å øve mer på, samtidig som hun mestrer og får selvtillit i skrivesituasjonen. Fra høsten til våren gjør Alma store fremskritt når det kommer til å produsere mengde tekst. Hun har også ved målepunkt 3 begynt å benytte seg av mellomrom, vel og merke bare når hun skiller mellom ulike aktiviteter. I siste målepunkt mestrer Alma igjen ett nytt element, når hun skriver en fullstendig setning. Alma virker gjennom hele 1.trinn å være aller mest sikker på de store bokstavene, og bruker disse flittig ved samtlige målepunkt.

## 5.2 Amin

### Tekst 1:



Tekst 1: Amin	DISE klatre FOTBAL HOPPETØV	Transkribert: (Tegning av huske) Disse, klatre, (Tegning av fotball) fotball og hoppetau.
Tekst	Eleven har tegnet to små tegninger som passer sammen med ordene som er skrevet. En tegning av en huske og en annen av en fotball. Amin skal med denne teksten formidle hva han liker å gjøre i friminuttet. Dette mestrer han, da han nevner fire ulike aktiviteter som man kan gjøre ute i et friminutt.	
Språk	Eleven skriver ikke fullstendige setninger, da han lister opp ulike aktiviteter. Amin har skrevet 4 ord i denne teksten.	
Staving	Amin mestrer dobbel konsonant på ordet "Hoppetøv", noe som kan tyde på at han beveger seg i en fase mellom fonologisk og ortografisk skriving. Første del av ordet er skrevet grammatisk korrekt, mens andre del er	

	skrevet slik det høres ut, og med dette ordet dermed grammatisk ukorrekt.	
Grafisk uttrykk	Eleven skriver fra venstre mot høyre, og alle bokstavene som er brukt i teksten er konvensjonelle og dermed enkle å forstå. Amin blander små og store bokstaver når han skriver. Det er store mellomrom mellom ordene, likevel er det vanskelig å si om dette er fordi Amin har god forståelse for ordenheten, eller om han bare skiller aktivitetene fra hverandre.	

Tekst 2:



Tekst 2: Amin	JORBÆR BRINGEBER BLOBÆR LOF	Transkribert: Jordbær, bringebær, blåbær og loff.
---------------	--------------------------------------	---

Tekst	Amin har tegnet en tilhørende tegning til hvert ord i teksten. Selv om han skriver ordene slik at en mottaker kan lese det, er bildene med på å gi teksten mening. I denne teksten ønsker Amin å svare på hva han ville hatt i sin ønskematapakke. Dette svarer han på. Teksten krever likevel at leseren vet hva skriveoppgaven går ut på, for at den skal gi fullstendig mening.	
Språk	Det er verken setninger eller setningsemner i teksten, da eleven kun benytter seg av enkeltord. I denne teksten er det fem ord.	
Staving	Amin skriver ordene fonologisk, når han lytter ut lydene og skriver ordene slik de høres ut. Eksempler på dette er utelatelse av den stumme "d`en" i jordbær, samt en av "f`ene" i ordet loff.	
Grafisk uttrykk	Eleven benytter seg kun av de store bokstavene i denne teksten, dette gjør det vanskelig å si noe om elevens forståelse av ordenheten. Mellomrom kan heller ikke hjelpe oss i forståelsen, da ordene er delt opp og ramset opp under hverandre som en liste. Bokstavene er også her konvensjonelle, og dermed enkle å lese.	

Tekst 3:

Jeg liker å klatre  
i klatrestativet.

Tekst 3: Amin	«Jeg liker å klatre i klatrestativet.»	Transkribert: Jeg liker å klatre i klatrestativet. (Det samme)
Tekst	Denne teksten er uten tegninger. Amin vil med denne teksten formidle hva han liker å gjøre i friminuttet. Teksten henvender seg ikke til mottaker, og har heller ikke noe noen forklarende introduksjon. Også her er man avhengig av at mottaker vet om oppgaven som er gitt. Eleven skriver om seg selv, og viser dette ved å starte setningen med "Jeg".	
Språk	Eleven skriver 6 ord i denne teksten. Alle ordene som skrives i teksten staves grammatisk korrekt og eleven har lyttet ut alle lydene. Amin har skrevet en fullstendig setning bestående av subjekt, to verbal og direkte objekt som består av en infinitivfrase. Verbet "liker" er skrevet i presens, hvilket er det rette når man skal fortelle om hva man pleier å gjøre i friminuttet nå for tiden.	



Staving	<p>Basert på denne teksten vil man kunne si at eleven befinner seg i den ortografiske fasen av skriveutvikling. Dette fordi teksten er skrevet grammatisk helt korrekt. Samtidig er teksten kort med få ord, og mulighetene for å skrive feil er derav færre. Den eneste utfordringen, det eneste som ikke er lydrett er -t-en til slutt, + jeg, men det er så frekvent.</p>	
Grafisk uttrykk	<p>Ordene er markert med tydelige mellomrom. Alle bokstavene som er skrevet er godt gjenkjennelige. Eleven starter teksten med stor bokstav. Alle de andre bokstavene i teksten er små, og eleven har skrevet med sammenhengene skrift. Eleven viser god kontroll på ordenheten, ved å bruke mellomrom på rett sted. Han har også skrevet "klatrestativet" i et ord, hvilket viser god forståelse da dette er et sammensatt ord som mange tidlige skrivere kunne valgt å dele i to.</p>	

Tekst 4:

En dag Jik Jeg en tur-  
da fan jeg en hatt en-  
magisk hatt. jeg tok-  
den på jeg vile for van-  
dles til en banan og da-  
ble jeg most av en bil.

Tekst 4: Amin	«En dag Jik Jeg en tur – Da fan jeg en hatt en – Magisk hatt. Jeg tok – den på jeg vile for van – dles til en banan og da – ble jeg most av en bil.»	Transkribert: En dag gikk jeg en tur. Da fant jeg en hatt. En magisk hatt. Jeg tok den på. Jeg ville forvandles til en banan, og da ble jeg most av en bil.
Tekst	Med denne teksten kan man som mottaker sette deg inn i tekstens handling. Eleven forklarer hva han gjør, før han møter på en “magisk hatt”. Leseren forstår med denne informasjonen hvordan eleven kan bli til en banan og most av en bil. Eleven har ikke tegnet noe i denne teksten.	

Språk	Amin har skrevet en lengre tekst i arbeidet med denne oppgaven, i alt 34 ord. En kan se at eleven overgeneraliserer bruk av bindestrek, ved å bruke bindestrek i enden av hver linje. Eleven skriver fulle setninger, hvor komma naturlig ville fått en plass hos skrivere som har kommet lenger i utviklingen. Amin har likevel begynt å utforske tegnsetting, og har i teksten brukt to punktum i slutten av setningene.	
Staving	Amin skriver en lengre tekst denne gangen, hvilket også gir oss et bedre innblikk i hvordan han ligger an i sin skriveutvikling. Eleven har lyttet ut de aller fleste lydene og skriver lydrett hva han hører. Dette innebærer tilhørende skrivefeil, for skrivere i den fonologiske fasen, som f.eks. stum h, dobbel konsonant og skrivefeil med j-lyden. Teksten er likevel lett å lese, og man forstår godt hva Amin vil formidle.	
Grafisk uttrykk	Amin bruker mellomrom mellom ordene i teksten, slik som han også gjorde i den forrige oppgaven. Bokstavformene er konvensjonelle og enkle å forstå. Eleven bruker for det meste små bokstaver, med innslag av noen få store inni mellom.	

### 5.2.1 Amin mestrer:

Amin har som Alma også kommet langt i sin skriftspråkutvikling tidlig i førsteklasse. Han lytter ut mange lyder og skriver tilhørende bokstaver på papiret allerede på høsten. Amin virker å ha god kontroll på ordenheten, noe han viser med linjeskift mellom ordene på høsten, når han svarer på skriveoppgavene med noe som kan ligne en liste. Dette viser han også på våren når ordene skilles fra hverandre med tydelige mellomrom. På våren skriver Amin

fullstendige setninger, med sammenhengende og estetisk pen skrift. I tekst 4 skriver han mange ord og flere setninger. Amin har begynt å skrive noen høyfrekvente ikke-lydrette ord korrekt, som f.eks. «jeg» og «hatt». Han eksperimenterer også med tegnsetting, og mestrer blant annet å benytte seg av punktum i slutten av setninger.

### 5.3 Tyra

#### Tekst 1:



Tekst 1: Tyra	9 blomster på en linje.	
Tekst	Teksten består av en tegning. Tegningen viser ni blomster på en rekke.	
Språk	Blomstene står på linje og kan ligne på hvordan vi skriver bokstaver. Eleven har utenom blomstene ikke prøvd seg på noe som ligner på bokstaver.	
Staving	Tyra er på et tidlig stadium i skriftspråkutviklingen og bruker tegning når hun skal formidle.	
Grafisk uttrykk	Eleven skal i denne oppgaven formidle hva de liker å gjøre ute i friminuttet. Ved å tegne ni blomster forteller eleven noe om hva hun liker å gjøre ute. Tegningen viser oss et svar på oppgaven selv om eleven ikke har skrevet noe med bokstaver.	

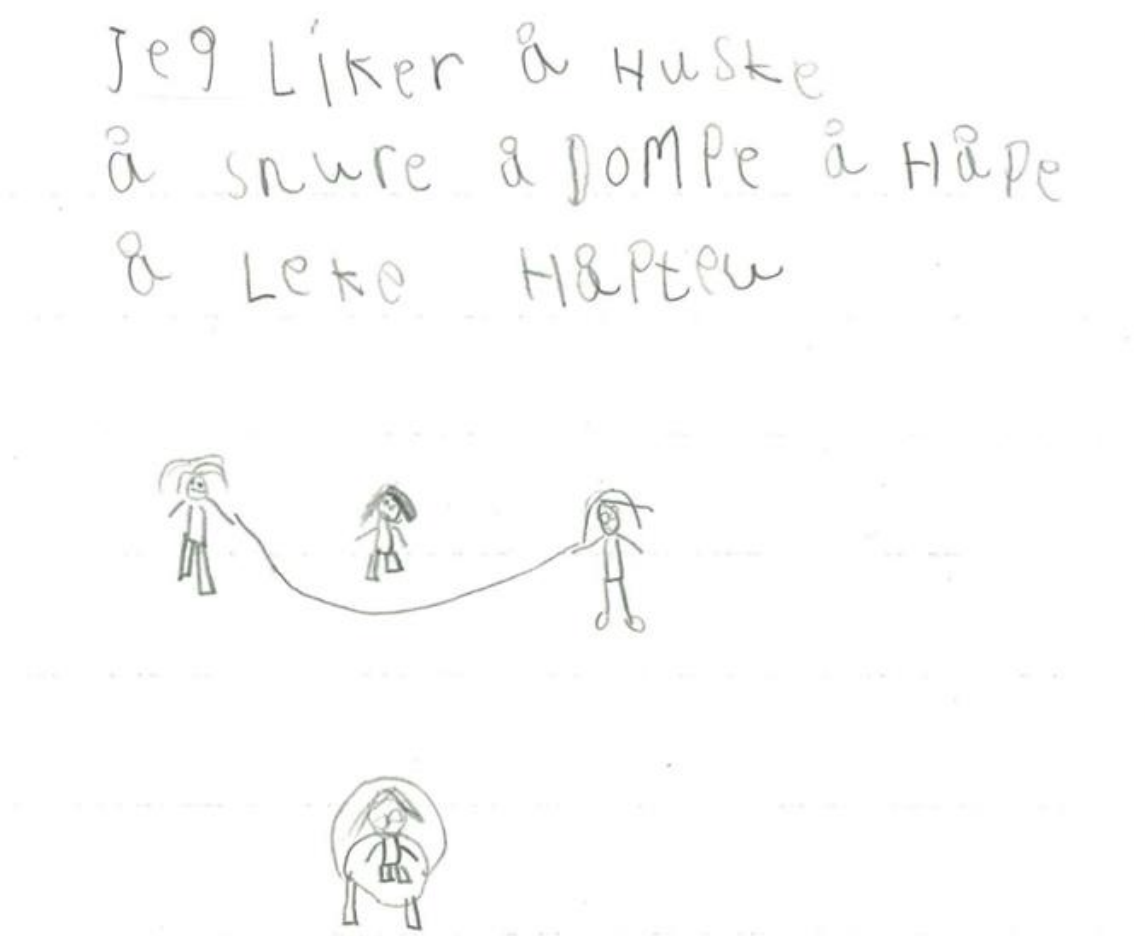
Tekst 2:



Tekst 2: Tyra	(To tegninger av is) «is»	
Tekst	Eleven har tegnet to is, og skrevet ordet “is” med svak farge ved siden av. Tyra har fått i oppgave å fortelle hva de ser på som sin drømmematpakke. Eleven viser dette med tegning og tilhørende forklarende skrift.	
Språk	Eleven har skrevet et ord, hvilket gjør det vanskelig å si noe om elevens forståelse av ordenheten. Ordet “is” er et kort enstavelsesord bestående av to bokstaver.	

Staving	Tyra befinner seg med denne teksten innenfor stadiet tidlig skriving. Hun bruker for det meste tegning til å formidle og supplerer med et ord, som fungerer som en forklaring til tegningen. Is er et kort ord som vil være lett å huske, hvilket kan være grunnen til at Tyra klarer å skrive det.	
Grafisk uttrykk	Skriveretningen går fra venstre mot høyre og bokstavene i ordet er plassert i riktig rekkefølge. Bokstavformene er lett gjenkjennelige. Tyra benytter seg av små bokstaver, hvilket igjen kan bety at hun har sett ordet et sted og hermer etter dette.	

Tekst 3:



Tekst 3: Tyra	«Jeg Liker å Huske Å snure å Dompe å Håpe Å Leke Håpteu»	Transkribert: Jeg liker å huske, og snurre og dumpe og hoppe og leke med hoppetau.
Tekst	Tyra har tegnet en passende tegning til teksten. Hun har tegnet barn som hopper tau. Tegningen og teksten utfyller hverandre. Eleven vil formidle hva hun liker å gjøre i friminuttet, noe hun lykkes med.	
Språk	Eleven starter teksten med en fullstendig setning. Videre ville setningen fungert hvis hun hadde benyttet seg av “og” og komma. Tyra skriver verbet “liker” i presens, hvilket er rett, når hun skal fortelle om aktiviteter hun liker nå for tiden. Resten av verbene er skrevet i infinitiv, da hun ramser opp aktivitetene hun liker å gjøre.	
Staving	Eleven har tatt store steg siden skriveoppgavene i høst. Hun lytter ut stort sett alle lydene i ordene hun velger å skrive, og skriver ordene slik de høres ut. Tyra ligger nå innenfor fasen fonologisk skriving, samtidig som hun til tider og med enkelte ord skriver ortografisk. Hun skriver blant annet “Jeg” grammatisk korrekt, hvilket er et ord som viker fra den lydrette skrivingen.	
Grafisk uttrykk	Eleven har tydelige mellomrom mellom ordene. Tyra har også stor bokstav i begynnelsen av alle ordene unntatt “å”. Dette virker å være fordi eleven ikke ser på “å” som et ord, da denne aldri får stor bokstav. Hun skriver også “å” når hun egentlig skal skrive	



	“og”. Ellers er bokstavene konvensjonelt skrevet og dermed også enkle å lese.	
--	---	--

Tekst 4:

Jeg ønsker meg  
 en maske, en hornig  
 såm er fin  
 å så fine vinger  
 å hornig



Tekst 4: Tyra	«Jeg ønsker meg en maske, en hornig såm er fin å så fine vinger å hornig»	Transkribert: Jeg ønsker meg en maske, en enhjørning som er fin. Og som har fine vinger og horn.
---------------	---	---

Tekst	<p>Eleven har tegnet en enhjørning som er med på å oppklare og utfylle skriften. Eleven vil formidle hva hun ville gjort hvis hun fant en magisk hatt. Tyra formidler ønsket sitt, likevel krever teksten at mottaker vet om skriveoppgaven. Tyra nevner ikke hatten i denne teksten. Etter å ha lest teksten flere ganger tror jeg at Tyra tror at enhjørning heter hjørning (“rønig”), og at en- står for antallet. Hun skriver også om “hjørning“ som hornet på toppen av hodet til enhjørningen.</p>	
Språk	<p>Eleven skriver en fullstendig setning, og benytter komma når hun ramser opp hva hun ønsker seg. Tyra bruker også i denne teksten “å” når hun skal ramse opp ulike ting, hvor det egentlig skal stå “og”.</p>	
Staving	<p>Eleven virker å ha automatisert ordet “jeg”, da dette er det eneste ordet hun skriver ortofont. Utenom dette skriver Tyra fonologisk, hvor hun lytter ut de aller fleste lydene. På enkelte ord misser Tyra en bokstav, som på ordet “ønsker”, hvor hun skriver “ønker”, “maske”, hvor hun skriver “mske”, og på ordet “vinger”, hvor hun skriver “viger”. En vokal og to konsonanter, hvor alle lydene befinner seg inni ordet, hvilket gjør de vanskeligere å lytte ut. I “vinger” er problemet at det ikke finnes en bokstav for ng-lyden. Alle ordene er to-stavellesord og består av flere enn fire bokstaver.</p>	

Grafisk uttrykk	Eleven viser forståelse for ordenheten ved å ha mellomrom mellom ordene. Hun skriver med små bokstaver og bokstavene er stort sett gjenkjennelige og ensartede.	
-----------------	---	--

### 5.3.1 Tyra mestrer:

Tyra svarer på alle skriveoppgavene og mestrer dette på sin måte, med tegninger på høsten og både bokstaver og tegninger på våren. Hun skriver for det meste fonologisk og inkluderer de fleste lyder, hvilket gjør det mulig for andre utenforstående å forstå hva hun vil formidle. Hun har begynt å utforske ikke-lydrete ord og skriver som Amin også blant annet ordet «jeg» korrekt. Tyra skriver på våren ganske lange tekster, med mange ord, samtidig som hun tegner tilhørende tegninger. Dette kan bety at hun opplever det som interessant å produsere tekster, da det virker som hun gjør det ordentlig og tar seg tid med arbeidet. Det å forstå nytten og verdien i å kunne formidle gjennom tekst og tegning er en viktig del av elevenes skriftspråklige utvikling, og noe jeg tenker bør bemerkes i denne sammenhengen.

## 5.4 Theo

### Tekst 1:



Tekst 1: Theo	(tegning av to barn som husker og skli)	
Tekst	Elevens tekst består av en tegning av et barn på en huske og et barn på toppen av en sklie. Eleven skal i denne skriveoppgaven formidle hva han liker å gjøre i friminuttet. Dette mestrer han, uten å benytte seg av bokstaver. Eleven er avhengig av at mottaker vet hva de skulle svare på, for at teksten skal gi riktig mening.	
Språk	Det er ingen skrift å kommentere i dette arbeidet. Theo formidler likevel det han ønsker gjennom tegning, og forskerne kan ved hjelp av denne forstå hva han liker å	

	gjøre i friminuttet.	
Staving	Theo tegner sitt svar til forskerne, og har ikke skrevet noen bokstaver. Han befinner seg basert på dette tidlig i skriftspråkutviklingen.	
Grafisk uttrykk	Eleven tegner to ulike aktiviteter som man kan gjøre i en skolegård når det er friminutt. Det er ikke vanskelig å se hva han mener, hvilket viser at eleven har god kontroll på fargestiftene.	

Tekst 2:



Tekst 2: Theo	(Tegning av en hamburger) «is»	
Tekst	Theo har tegnet en hamburger, og skrevet “is”. Eleven formidler hva han ville hatt med seg i sin drømmematpakke. Mottaker må vite hva skriveoppgaven går ut på, for å kunne forstå nøyaktig hva eleven prøver å formidle. Teksten beskriver ikke bildet, men er med på å utvide beskrivelsen av drømmematpakken til Theo.	
Språk	Eleven har skrevet ett enkeltord, et ord som kan være greit å lære seg logografisk.	
Staving	Eleven virker å være tidlig i utviklingen av skriftspråket, da han bare skriver et ord, og heller tyr til tegning i situasjoner hvor han vil formidle noe.	
Grafisk uttrykk	Eleven har skrevet et ord, “is”. Det er vanskelig å si noe om elevens forståelse av ordenheten på bakgrunn av dette. Ordet er skrevet grammatisk riktig og skriveretningen går fra venstre mot høyre. Bokstavene som er skrevet er enkle å kjenne igjen, da de er skrevet på en konvensjonell måte.	

Tekst 3:

Jeg Liker å Dise.



Tekst 3: Theo	«Jeg Liker å Dise» (Tegning av et hjerte og et barn som husker).	Transkribert: Jeg liker å huske.
Tekst	Eleven har tegnet et stort huskestativ og skrevet en tilhørende tekst. Theo har også tegnet et hjerte, hvilket kan formidle at han liker denne aktiviteten. Eleven formidler hva han liker å gjøre i friminuttet. Theo vil være avhengig av en mottaker som kjenner til skriveoppgaven.	

Språk	Eleven har skrevet en fullstendig setning. Theo har med subjekt, verbalt og direkte objekt i sin setning. Han skriver også verbene i riktig tid, når han forteller forskerne hva han liker å gjøre i friminuttet nå for tiden.	
Staving	Eleven kan nå lytte ut lydene han vil skrive. Han har lyttet ut alle lydene i teksten. Theo skriver fonologisk, og har ikke integrert ikke-lydrette ord, og ord som f.eks. skrives med dobbel konsonant.	
Grafisk uttrykk	Eleven har forståelse for ordenheten, og viser dette ved å skille ordene fra hverandre med mellomrom. Eleven har også stor bokstav i starten av alle ordene unntatt "å". Dette kan bety at eleven ikke ser på "å" som et ord. Bokstavene er skrevet rett vei og er også konvensjonelt skrevet.	



Tekst 4:

JeI viLe hare  
 bliT - eh Mus  
 en daa-Jik-Jei ini  
 SkoGen a krareT  
 MøTeJei en - Bjørn  
 å så blei vener

<p>Tekst 4: Theo</p>	<p>«JeI viLe hare          bliT – en Mus          en Dag-Jik-Jei ini          SkoGen a krareT          MøTeJei en – Bjørn          å så blei vener</p>	<p>Transkribert: Jeg ville ha blitt en mus. En dag da jeg gikk inn i skogen å kraret (?) møtte jeg en bjørn også ble vi venner.</p>
<p>Tekst</p>	<p>Theo har ikke tegnet noe til denne teksten. Eleven har skrevet om noe magisk, ved at han blir venn med en bjørn. Han nevner ikke noe om hatten, hvilket gjør det vanskelig for en uvitende mottaker å forstå det magiske som skjer.</p>	
<p>Språk</p>	<p>Ordene er skrevet lydrett, hvor noen blir skrevet grammatisk korrekt, mens andre er</p>	

	skrevet ukorrekt, slik det vil bli med et språk som norsk, som er delvis lydrett. Eleven bruker fullstendige setninger. Det finnes ikke punktum i teksten, hvilket fører til at setningene flyter inn i hverandre.	
Staving	Theo har i denne skriveoppgaven produsert mye tekst. Han skriver helt lydrett, altså fonologisk, hvilket fører til en del grammatiske feil. Teksten er likevel lesbar for andre enn han selv, og han lykkes delvis i å formidle det han ønsker.	
Grafisk uttrykk	Eleven viser forståelse for ordenheten ved å skille ordene fra hverandre med mellomrom. Ved noen anledninger benytter Theo seg av bindestrek, hvilket kan tyde på at han er i gang med å eksperimentere med tegnsettingen. Det er vanlig at elevene overgeneraliserer nye elementer før de får en fullstendig forståelse for når en skal skrive noe og ikke. Bokstavene i denne teksten er til tider vanskeligere å lese. I f.eks. ordet «dag» er «D» skrevet feil vei, og «a» og «g» er heller ikke konvensjonelle. Bokstavene ligner veldig på hverandre og er vanskelige å tyde.	

#### 5.4.1 Theo mestrer:

Ved 1.målepunkt bruker Theo tegning når han skal svare på oppgavene. Han tegner en huske og en sklie i teksten som handler om hva han liker å gjøre i friminuttet. Når Theo skal fortelle om sin drømmematpakke tegner han en hamburger og skriver ordet «is». Han formidler godt hva han vil fortelle, og svarer på oppgavene han har fått av forskerne. Ved 2.målepunkt benytter Theo seg av bokstaver, og skriver fonologisk. Bokstavene er tydelige og konvensjonelle når teksten er kort (tekst 3). Når tekstene blir lenger og Theo bruker mer

krefter på innholdet, virker dette å gå utover bokstavutformingen (tekst 4). En kan likevel lese og forstå hva han vil formidle. Theo eksperimenterer med tegn og skriver punktum i slutten av setningen på tekst 3. Han har også begynt å bli oppmerksom på bindestrek, og tester ut dette i tekst 4.

## 6. Drøfting

I dette kapitlet skal jeg med bakgrunn i kapitlene om teori og elevtekster drøfte hva jeg ser, basert på Korsgaards fire kategorier. Jeg skal også drøfte multimodalitet og se på hvordan elevene bruker tegning når de skal uttrykke seg selvstendig. Alle 16 elevtekstene er skrevet av 1.trinns elever som formidler sine svar på skriveoppgaver gitt av forskere fra FUS-prosjektet. Skriveoppgavene som i denne sammenhengen er gitt til elevene har fokus på formidling og mottaker, samt mestring og selvstendighet. Elevene må ved hjelp av egne erfaringer og kunnskaper svare på oppgavene, hvilket fører til at de får oppleve seg selv som skrivere, før de formelt har lært seg alle bokstaver og lyder. Skriveoppgavene legger med andre ord til rette for analytisk metode, eller «top-down» metode, hvor en meningsbærende tekst er utgangspunkt for arbeid med bokstaver og lyder.

### 6.1 Tekst

Innledningsvis skal jeg se på tekstene som helhet, hvilket innebærer elementer som om teksten fungerer som kommentar til tegning, eller om den er selvbærende i seg selv. Jeg vil også kunne se på sammenhengen i teksten, og om eventuelle tegninger passer sammen med det som blir skrevet.

Skriveoppgavene som blir besvart i dette prosjektet legger alle til rette for at elevene skal få mestringsopplevelser. Dette gjør de i hovedsak ved å ikke komme med krav til hvordan oppgaven skal besvares, verken med tanke på modalitet, bokstavutforming eller lengde. Alle svar vil være «riktig», hvilket gjør det opp til elevene å bestemme hvordan besvarelsene blir seende ut til slutt. FUS-forskerne er i dette tilfelle det Otnes (2015) kaller for «taskmasters», når de designer oppgavene som elevene skal besvare. Makten og bestemmelsene ligger altså hos forskerne, og det blir dermed deres oppgave å lage gode skriveoppgaver som appellerer til elever på 1.trinn, slik at deres indre motivasjon møtes og utnyttes (Otnes, 2015, s.12).

Et element som er gjennomgående hos alle elevene og vises i alle elevtekstene er elevenes viten om at mottaker av teksten, vet hva elevene svarer på i oppgaven. Ved at forskerne har sendt ut oppgaver til elevene og gitt beskjed om hva de ønsker svar på, vet barna at det er disse som også mottar tekstene. Dette kan være grunnen til at ingen av elevene i sine tekster henvender seg til mottakerne spesifikt. Alle de 16 tekstene svarer allikevel på oppgaven som blir gitt, på ulike måter og med ulike modaliteter, noe jeg skal skrive mer om senere i drøftingen.

De elevene som velger å benytte seg av tegning sammen med skrift, har alle en tydelig sammenheng mellom tegningen og skriften når det kommer til innhold. Tegningene hører sammen med, eller erstatter tekst på en måte som gjør oppgavebesvarelsene aktuelle og relevante for skriveoppgavene som er gitt. I noen av tekstene fungerer tegningene som en støtte til teksten, uten å tilføre mer informasjon eller klargjøre noe som for leseren var uklart. I andre tekster er tegningene med på å gi mening til innholdet, ved å spesifisere hva elevene mener med det de skriver. Mackenzie og Veresov (2013) skriver om dette og mener det er både naturlig og riktig at barna benytter seg av tegning i denne fasen av utviklingen, både fordi det gir dem muligheten til å formidle det de ønsker og ikke minst for å opprettholde selvtillit og troen på at de kan formidle (Mackenzie & Veresov, 2013, s.28). Korsgaard et al (2011) nevner også viktigheten av å fokusere på den kommunikative siden ved skriving, da dette vil være kilden til motivasjon og glede i utviklingen av skriftspråket (Korsgaard et al., 2011, s.15) I teksten til Tyra som handler om en enhjørning, ville det vært vanskeligere for leseren å tyde innholdet hvis ikke tegningen hadde vært til stede. Tyra og Theo benytter seg kun av tegning og ingen bokstaver når de skal svare forskerne på hva de liker å gjøre i friminuttet og hva de kunne ønsket seg i en drømmematpakke, ved 1. og 2. skriveoppgave på høsten i 1.klasse. Dette er noe blant annet Solheim et al., (2022) beskriver som normalt når barn befinner seg i tidlig fase av skriveutviklingen (Solheim et al., 2022, s.27). Elevene tegner det de vil fortelle om og mestrer oppgavene på sin måte, og med en annen modalitet enn den «ideelle», hvis en ser på skolen og samfunnets syn på tekst (Løvland, 2006, s.241).

I drømmematpakkeoppgaven får elevene beskjed om å bruke alle sansene når de beskriver sin drømmematpakke. Dette skal de gjøre ved å skrive til en som verken kan se eller lukte den. I elevtekstene jeg har fått tilsendt står det ingenting om smak, lukt eller utseende på maten i matpakkene til noen av elevene. Dette kan være fordi lærerne som har introdusert elevene for oppgaven ikke har lagt vekt på å snakke med elevene om sansene, og denne delen av oppgavebeskrivelsen. En annen mulighet er at elevene bruker mye energi på å lytte ut lyder og skrive bokstaver, slik at innholdet får mindre fokus. Skar & Myhill (2022) skriver om nettopp dette, når de belyser viktigheten av transkripsjonskompetanse, og dens innvirkning på tekstkvaliteten. Dette vises blant annet når en ser på voksne skrivere som bruker lite krefter på å formulere seg, og som da kan bruke denne kapasiteten på å utvikle innholdet i teksten (Skar og Myhill, 2022, s.18). Hvis lærere og skolen skal bygge på disse tankene, som forteller oss at tekstenes innhold forbedres dersom elevene har kodekompetansen tilgjengelig, vil det kunne tenkes at det med fordel kan være lurt å benytte seg av syntetiske metoder i

skriftspråkopplæringen. Ved en syntetisk tilnærming vil fokuset være på å bygge skriftspråkkompetanse, stein for stein og bokstav for bokstav. Dette skjer ved å lære elevene alle elementene de trenger for å kunne skrive lesbare tekster, før de etter hvert får produsere og formidle på egenhånd (Aske, 2018, s. 37). På den andre siden vet vi gjennom forskning at det er svært viktig at elevene får kommunisere med tekst fra tidlig av på skolen, da dette er med på å fremme motivasjon og glede, som igjen er med på å skape mestringfølelse og lærelyst hos elevene (Korsgaard et al, 2011, s.13). Med analytisk metode vil elevene få mulighet til å formidle med tekst fra før de formelt har lært seg å skrive med bokstaver og ord. Metoden tar utgangspunkt i teksten som helhet, før man senere bryter opp teksten og ser på de mindre delene, som bokstaver og ord (Traavik & Alver, 2008, s.88). Alle elevene som er med i FUS-prosjektet møter analytisk metode med funksjonell skriveopplæring. Dette gjør de ved at de får muligheten til å produsere meningsfulle tekster før de har lært seg alle bokstavene, uavhengig av skriftkompetanse og utviklingsnivå.

## 6.2 Språk

Med *språk* mener Korsgaard hvilke språklige trekk som preger teksten. I denne kategorien ser jeg på ord og setninger, samt bruk av verb, og valg gjort med tanke på tid og sted.

De aller fleste elevtekstene jeg har fått tilsendt fra målepunkt 1 består av enkeltord, og minner om lister. Når elevene ved 2.målepunkt begynner å skrive lengre tekster, får tekstene også setninger og verb, og med det en handling.

Skriveoppgaver er utgangspunktet for elevtekstene, eller «springbrettet» som Ruth og Murphey (1988) kaller det. Det er disse oppgavene som setter i gang elevene med skrivingen, og som er grunnlaget for hva elevene ender opp med av tekst. Det vil derfor være naturlig å drøfte oppgavene som er blitt gitt, når jeg i denne kategorien skal kommentere elevenes ulike valg når det kommer til tekstenes språk.

Otnes (2015) beskriver asymmetrien mellom elevene som besvarer oppgavene og de som lager dem (Otnes, 2015, s.12). Slik er det også for elevene som er med på prosjektet, når de får vite hva de skal skrive om gjennom skriveoppgavene som blir utdelt. Skrivingen er med dette ikke selvinitiert, hvilket gjør det enda viktigere å lage oppgaver som allikevel kan treffe elevenes naturlige og indre motivasjon (Imsen, 2014, s.296). For å oppnå dette vil det være nyttig å inkludere tankene til blant andre Duke et al (2006) om autensitet i skrivesituasjonen. Dette har forskerne i FUS-prosjektet tatt hensyn til når de inkluderer elevene og deres besvarelser i sitt forskningsprosjekt. Tekstene vil med dette være til nytte for både forskerne

og samfunnet. I slike situasjoner får elevene kjenne på hvordan deres tekst kan være med å påvirke, når de ved flere anledninger blir satt i posisjon som skrivere. At elevene i prosjektet også får muligheten til å skrive til reelle mottakere er viktig og bør være en forutsetning, når man etterstreber motivasjon og skrivelyst hos tidlige skrivere. Som nevnt tidligere i oppgaven skrev blant annet Scott (1903) om mottakerinstansen som en forutsetning, og noe som må være til stede i skrivesituasjonene. Samtidig vet vi gjennom studiene til Lorentzen (2009), at barn ofte mangler muligheten til å skrive til reelle mottakere (Kvistad & Otnes, 2019, s. 2). Felles for alle skriveoppgavene i FUS-prosjektet er at de alle skal leveres til og leses av forskere, noe som for 1.trinns elever kan tenkes å være både spennende og inspirerende.

Skriveoppgavene som blir presentert ved målepunkt 1 legger ikke opp til at elevene skal skrive en handling, om noe som har skjedd. Oppgavene ber elevene om å beskrive hva de liker å gjøre/spise, hvilket besvares med tegninger, enkeltord eller uttrykk. Skrivetrekanten beskriver tre aspekter som bør tas hensyn til, når en skal utarbeide en skriveoppgave. Disse er som tidligere nevnt formål, form og innhold (Myran et al, 2021, s.15). Ved begge målepunkt virker oppgavene å ha som formål at elevene skal få muligheten til å formidle, men på ulike vis. Ved 1. målepunkt er de to andre aspektene tatt hensyn til ved at forskerne har laget to ganske åpne oppgaver uten for mange krav og forventninger til nettopp innhold eller form. Oppgavene er laget på en måte som gjør det mulig for elevene å mestre uavhengig av skriftspråklig utvikling. Dette kan være noe forskerne har tenkt på, når de har designet oppgavene som skal besvares tidlig i 1.klasse, da det er viktig at elevene får mestringsopplevelser fra start (Lyster, 2011, s.28).

Den siste skriveoppgaven fra målepunkt 2 omhandler den magiske hatten, og er den av skriveoppgavene som legger mest til rette for at eleven skal skrive en lengre tekst med setninger. Forskerne spør etter en historie, når de ber elevene svare på hva som hadde skjedd hvis elevene fant en magisk hatt. Alle fire elevene har i besvarelsen av denne oppgaven laget en eller annen form for setning, hvor samtlige av elevene skriver om det som skjer i 1.person. Tekstene starter med «jeg», og består av en eller flere helsetninger skrevet i preteritum, som fungerer godt når elevene skal fortelle om en fiktiv handling som tidligere har funnet sted.

Med skriveoppgavene som er beskrevet i denne masteroppgaven skal elevene informere forskerne om hva de liker å leke i friminuttet, beskrive en drømmematpakke og konstruere en fantasifortelling. I noen av oppgavene blir elevene bedt om å beskrive, mens i andre skal de forestille seg noe. Ulike skrivehandlinger som sammen med forskjellige typer formål er med

på å vise tekstenes mangfoldige funksjonalitet, slik også skrivehjulet formidler med sin modell (Breivega, 2018, s.25).

### 6.3 Staving

Under vurderingsområdet *staving* vil jeg på bakgrunn av tekstene kunne si noe om hvilke skriveutviklingsfaser de ulike elevene befinner seg i.

Tyra og Theo er elevene som utvikler seg mest fra målepunkt 1 til målepunkt 2 under dette vurderingsområdet, da begge går fra å svare på oppgavene med svært få eller ingen bokstaver på høsten, til å lytte ut de aller fleste lydene de ønsker å formidle i tekstene som blir skrevet på våren. På høsten tegner Tyra blant annet ni blomster på en linje slik som når man skriver bokstaver. Dette kan bety at hun nærmer seg skriften, uten at hun har begynt å se sammenhengen mellom tale og skrift helt enda (Cabell et al, 2013).

Både Theo og Tyra skriver ordet "is" når de skal beskrive sin drømmematpakke. Utenom dette ordet skriver de to barna ingen andre bokstaver på høsten. Når elevene igjen på våren skal sende inn nye tekster til forskerne har det skjedd mye. Begge barna lytter ut lyder og skriver tilhørende bokstaver, samtidig som de utforsker språket og tester ut nye elementer. Dette plasserer de to innenfor den fonologiske utviklingsfasen beskrevet av Korsgaard, når de nå har begynt å forstå sammenhengen mellom fonem og grafem (Korsgaard et.al. 2011, s. 55). Tekstene bærer et tydelig preg av fonologisk og lydrett analyse, hvor ord med dobbel konsonant og ikke- lydrette ord skrives "feil" (Aske, 2018, s.40). Tyra har så vidt begynt å utforske ikke-lydrette og høyfrekvente ord. Hun skriver f.eks. ordet "jeg" konsekvent grammatisk korrekt. Theo er også i utforskningsfasen og eksperimenterer med tegnsetting. I skriveoppgaven om friminutt avslutter han setningen med punktum, og i siste skriveoppgave om den magiske hatten bruker han mange bindestreker, et nytt element som virker å ha fanget hans oppmerksomhet. En slik type overgeneralisering er svært vanlig hos tidlige skrivere. Dette er en måte å finne ut av skriftspråkets regler, ved eksperimentering og testing, som etter hvert bunn ut i erfaringer og kunnskap (Korsgaard et.al. 2011, s. 58).

Alma og Amin er på et annet nivå enn Theo og Tyra når det kommer til skriftspråkkompetanse ved skolestart. De mestrer begge å lytte ut hvilke bokstaver som skal skrives på arket når de skal formidle. Alma befinner seg på høsten i en slags overgangsfase mellom semifonografisk og fonologisk skriving (Korsgaard et.al. 2011, s. 55). Hun skriver lydrett med innslag av ortofont, f.eks. når hun skriver ordet "og". Grunnen til at jeg også velger å plassere henne innenfor semifonografisk utviklingsfase er fordi hun mangler



mellomrom i teksten, noe som kan bety at hun ikke helt har den fulle forståelsen for ordenheten (Cabel et al, 2013). På den andre siden har Alma tegnet en prikk mellom første og andre ord i teksten, noe som kan fortelle oss at hun har en slags forståelse allikevel. I tillegg til dette har hun lyttet ut framlyd og endelyd i ordene, noe som også kan vitne om at forståelsen er der. Som Alma skriver også Amin fonologisk, hvilket innebærer lesbare tekster med skrivefeil når han skriver ikke-lydrette ord. Amin har også skrevet noen få ikke-lydrette ord korrekt, likevel er mesteparten av ordene skrevet slik de høres ut, hvilket med det norske språk til tider vil føre til grammatiske feil.

Et interessant funn under denne kategorien er elevenes progresjon. Siden denne studien og masteroppgaven kun tar for seg tekster skrevet av fire elever, vil den ikke egentlig kunne si noe generelt om hvordan det faktisk er ute i klasserommene. Likevel syntes jeg det er interessant å peke på fremgangen og progresjonshastigheten til de fire elevene. Theo og Tyra som startet på skolen og leverte fra seg tekster uten skrift på høsten, har med tid og funksjonell skriveopplæring kommet seg til omtrent samme nivå i utviklingen ved målepunkt 2 som Alma og Amin, som leverte tekster med ganske mange bokstaver og flere ord til samme tid i starten av skoleåret. På den andre siden kan jeg på bakgrunn av elevtekstene se at utviklingen til Amin og Alma på ingen måte har stagnert. Begge barna har samtidig med skriftspråkutviklingen også forbedret håndskriften og innholdet i tekstene, noe jeg vil komme tilbake til senere i drøftingen.

#### 6.4 Grafisk uttrykk

Grafisk uttrykk handler om det visuelle uttrykket med den skriftlige teksten. Jeg skal i dette avsnittet kommentere elementer som bokstavutforming, skriveretning, mellomrom og forståelse for ordenheten, samt bruken av store og små bokstaver.

Det er stor variasjon i barnas tekster når det kommer til elementene som skal kommenteres under grafisk uttrykk. Barna utvikler seg i forskjellig tempo, og interesserer seg for ulike sider av det å skape en tekst. Funksjonelle skriveoppgaver både tillater og legger til rette for nettopp dette, ved å utnytte det Kress (1997;2010) omtaler som «motivated signs». Barnas interesser, som vil være med å påvirke de valgene og vurderingene den enkelte elev tar, når hen i dette tilfelle skal svare på en skriveoppgave (Solheim et all., 2022, s.27). Ved å ta hensyn til elevenes interesser og mestringsområder i arbeidet med å utvikle skriveoppgaver, vil opplæringen kunne tilpasses, slik at elevene kan oppleve mestring og anerkjennelse slik de har krav på (Lyster, 2011, s.28). Korsgaard et al (2013) bemerker dette, og skriver blant annet om hvordan de kommunikative sidene med skrivning må vektlegges, slik at barna får gode

erfaringer med å dele gjennom skriften (Korsgaard et al, 2011, s.13). En kan gjennom de 16 elevtekstene, som er analysert i dette prosjektet se hvordan de ulike elevene vektlegger og praktiserer de ulike elementene av det å skape en tekst, og hvordan de utvikler seg på feltene basert på interesser og motivasjon. Kanskje kan elevene selv ved bruk av funksjonelle skriveoppgaver differensiere arbeidet, når de tilpasser sin skriving etter sine evner og interesser, ved å teste og utforske for å komme frem til riktige bokstaver og lyder.

Felles for alle de fire barna er det at de har forstått at bokstavene skal skrives på linje fra venstre mot høyre. Dette virker det som Tyra allerede viser tendenser til når hun tegner ni blomster på rekke, før hun formelt har lært seg å skrive med bokstaver. Når det kommer til ordenheten og bruk av mellomrom når elevene skal skrive lengre tekster, kan en tydelig se hvordan elevenes ulike fokus utspiller seg i tekstene. Et eksempel er Alma som fra tidlig i førsteklasse kunne skrive og stave mange ord. Hun skriver lengre tekster, med tydelige og konvensjonelle bokstaver som enkelt kan leses av andre. For henne er likevel mellomrom og ordenheten, noe som kan syntes å være vanskelig, basert på tekstene som er levert. Når hun først begynner å bruke mellomrom, opptrer disse konsekvent mellom ulike aktiviteter i oppgaven om friminutt på våren. Mye tyder på at Alma syntes det er spennende å formidle med bokstaver og tekst, hvilket fører fokuset hennes hit. Hun har mye fokus på bokstav- lyd korrespondansen, og ikke like mye på bruk av tegn eller mellomrom. Alma skriver også for det meste med store bokstaver. Med skriveoppgavene som er blitt brukt i dette prosjektet, får elevene lov til å utnytte sin indre motivasjon og utvikles deretter. Den indre motivasjonen styrer elevenes fremgang og utvikling, hvilket gjør at elevene skriver på måten de gjør, fordi de selv ønsker det (Imsen, 2014, s. 296). Dette fører til at Alma i dette tilfellet får produsere mye tekst og utvikle kodekompetanse, uten å begrenses av ulike krav fra skriveoppgaven.

I motsetning til Alma virker Amin å være synligere opptatt av hvordan man skriver og utseende på skriften. Ved målepunkt 2 skriver Amin tydelig med fine små bokstaver som til tider også er sammenhengende. Bokstavforming er noe Amin har hatt stor progresjon på, og noe han virker å ha interesse for, når han også til tider skriver med sammenhengende skrift. Dette stemmer godt overens med det Solheim og Falk (2021) skriver om hvordan funksjonelle skriveoppgaver også appellerer til sterkere elever, som kan ta andre valg og tenke på andre elementer enn koding (Solheim og Falk, 2021, s.218).

Tyra og Theo er som tidligere nevnt på et annet sted i utviklingen ved starten av 1.klasse. Begge elevene utvikler seg mye fra 1. til 2. målepunkt når det kommer til skrift, bokstaver og kodekompetanse. De er så å si på samme nivå som de to andre elevene når det kommer til

bokstaver og lyder, ved målepunkt 2. Samtidig kan en tydelig se at de to andre elevene har fått lenger tid med bokstavene, når Theo og Tyra sine bokstaver til tider kan være vanskeligere å tyde. Elementer som mellomrom og forståelse for ordenheten, virker likevel å komme på plass raskt, og bokstavene begynner å nærme seg konvensjonelle. Hvilket igjen viser oss at elevene ikke har tatt skade av å få lov til å uttrykke seg gjennom tegning ved de første skriveoppgavene i 1.klasse. Dette har kunnet være med på styrke dem, med tanke på å se på deg selv som skrivere, samt være med på å motivere elevene slik at de ikke stanser opp i utviklingen av skriftspråket (Mackenzie & Veresov, 2013, s.28).

### 6.5 Sammensatte tekster

Avslutningsvis skal jeg nå i siste del av drøftingen se på hvordan elevene har benyttet seg av ulike modaliteter i arbeidet med tekstene. Videre skal jeg drøfte disse funnene opp mot teorien beskrevet i kap. 2 om sammensatte tekster og tilpasset opplæring.

Som nevnt tidligere finnes det en god del forskning på forholdet mellom skriving og tegning som underbygger tankene om at tegning er en viktig støtte for skriveutviklingen (Dyson, 2020; Hopperstad, 2005; Kress, 1997; Mackenzie, 2011 & Veresov, 2013) (s.23 i samspill boka). Mackenzie og Veresov (2013) peker blant annet på viktigheten av å oppmuntre og inspirere begynnerskrivere til å benytte seg av tegning når de skal formidle (Mackenzie & Veresov, 2013, s.28). Solheim et al., (2022) sier noe av det samme når de poengterer at tegninger ofte er sentrale informasjonsbærere i tidlige skriveres tekster (Solheim et al., 2022, s.27). Skriveoppgavene som ble gitt til elevene i prosjektet hadde aldri noen krav til hvordan tekstene skulle utformes, de kunne bestå av både bokstaver og/eller tegninger. Theo og Tyra benytter seg stort sett kun av tegninger når de skal formidle ved 1.målepunkt på høsten, uten at dette har noen stor innvirkning på hva de klarer å formidle til forskerne. Tekstbesvarelsene inneholder tegninger av ulike uteaktiviteter og forskjellig mat, noe som passer fint med tanke på oppgavene som er gitt. På bakgrunn av tekstene kan det virke som at Theo og Tyra ikke har nok kunnskap om bokstaver og lyder til å kunne uttrykke det de ønsker, med skrift alene, hvilket samsvarer med det Mackenzie og Veresov (2013) skriver om metodevalg helt i begynnelsen for de minste.

Dette til tross, får elevene muligheten til å oppleve seg selv som skrivere fra starten i 1.klasse. Barna får formidle og tekstene de lager er verdifulle og har en betydning, hvilket vil medføre selvtillit og tro når det kommer til egen formidlingsevne (Mackenzie & Veresov, 2013, s.28). På denne måten kan barnas utvikling fortsette og ikke hemmes av et press som tilsier at de ikke mestrer skriftspråket. Amin og Alma benytter seg også, uavhengig av om de kan skrive

bokstaver og ord, av tegninger i samspill med skriften. Illustrasjonene gir ikke nødvendigvis teksten noe mer innhold og mening enn det som allerede står i skriften, likevel er tegningene med på å gi teksten et mer kreativt og spennende uttrykk. Bildene passer godt inn, og er med på å gi teksten kompleksitet (Mackenzie & Veresov, 2013, s.28).

Forskjellen når det kommer til bruk av illustrasjoner i tekst er likevel markant, når en ser på tekstene som er laget av elever når de har lært seg å skrive med bokstaver, kontra når de ikke mestrer det. Illustrasjonene til elevene som ikke mestrer skriftspråket er ofte utfyllende og innholdsrike, de forteller oss mye. I det elevene begynner å mestre skriftspråket, kan en bare med mine 16 tekster se en tendens, da tekstene i hovedsak formidler gjennom bokstavene. Dette er det blant andre Elsness (2005) betegner som «Tegnekrisa». En utvikling som motsier det vi vet om tegninger og illustrasjoner, og deres evne til å formidle. Ulike modaliteters status, og sosiokulturelle faktorer er noen av grunnene til teksten tar over for tegningene. Ved å bytte ut blanke ark med linjerte, samt minske fokuset på illustrasjoner i skriveopplæringen, er også skolen blant arenaene som er med på å undertrykke tegninger og illustrasjoner som uttrykksform (Løvland, 2006) (Elsness, 2005, s.75).

## 7. Oppsummering og avslutning

I denne oppgaven har jeg valgt å se på hvordan funksjonelle skriveoppgaver kan være med på å gi 1.klassinger muligheten til å formidle gjennom tekst, hvilket også inkluderer illustrasjoner. Med bakgrunn i teori og analyse av 16 elevtekster har jeg med utgangspunkt i Korsgaard et al (2011) sine kategorier fått muligheten til å drøfte elevenes utvikling og mestringsområder. Drøftingen av elevenes utvikling har vært i lys av forskningsspørsmålet «Hva klarer 1.klassinger å formidle gjennom arbeidet med funksjonelle skriveoppgaver?».

Formålet med dette masterarbeidet har vært at jeg som kommende lærer skal få mulighet til å tilegne meg enda mer kunnskap om tidlig skriving. Det har også vært et mål å vise frem de positive sidene ved å gi 1.klassinger meningsfulle skriveoppgaver, som setter de i posisjon som skrivere fra tidlig av i skolen. Gjennom analysen av elevtekstene og diskusjonen i lys av det teoretiske rammeverket, vil jeg hevde å se klare tegn både angående hva elevene kan formidle og utvikling fra det ene måletidspunktet til det andre. Gjennom funksjonell skriving, ser det ut til at alle elevene mestrer å uttrykke det budskapet de ønsket både gjennom tegning og skriftspråk. Graden av tegning og skriftspråk varierte ut fra elevens skriftspråklige ståsted eller – forutsetninger. Videre kan det fra måletidspunkt 1 til måletidspunkt 2 se ut til at alle elevene hadde progresjon i sin skriftspråkutvikling. Det kan se ut til at progresjonen er særlig sterk på de områder som elevene har sine særlige interesser. Denne utviklingen kan peke i retning av at oppgavene har vært godt tilpasset elevenes forutsetninger og de har opprettholdt motivasjonen for skriftspråklig formidling. Områder som ikke faller inn under interessefeltet, kan derimot se ut til å ha en lavere progresjon eller i noen tilfeller stagnasjon. Det siste kan eksemplifiseres med Almas konsekvente bruk av store bokstaver både ved målepunkt 1 og i all hovedsak ved målepunkt 2. Angående tilpasset opplæring, ser det ut til at oppgavene treffer alle elevene på en tilfredsstillende måte. Dette kan eksemplifiseres med Amin som ser ut til å ha særlige interesser når det gjelder skriftutforming, som bekrefter teorien til Solheim & Falk (2021).

Skriveoppgaver i skolen er ikke selvinitiert, og maktfordelingen mellom «taskmaster» og elev er skjev (Otnes, 2015). Det vil derfor være svært viktig å appellere til elevenes indre motivasjon fra tidlig av i skriftspråkopplæringen. Elevene bør skrive fordi de har lyst og ser nytten av det, og ikke bare fordi de får beskjed om det av en lærer eller forsker. Med funksjonelle skriveoppgaver er målet at elevene skal oppleve å se på skrivingen som meningsfull. Dette stiller store krav til læreren i utarbeidelsen av skriveoppgaver. De områdene som elevene ikke har ønsket progresjon, som eksemplifisert med Almas relativt

konsekvente bruk av store bokstaver, kan tyde på at en analytisk tilnærming alene ikke er tilstrekkelig. Dette peker i retning av at en balansering av analytisk- og syntetisk tilnærming kan være hensiktsmessig. Der for eksempel funksjonell skriving vil være et godt utgangspunkt som også vil danne grunnlag for en relasjon mellom lærer og elev, og videre kan gi rom for veiledning i transkripsjonskompetanse.

Det har vært interessant å se hvordan disse ganske så åpne, funksjonelle skriveoppgavene gir elevene rom til å kunne skrive med det de har av skriftspråkligkompetanse. Alle elevene har som tidligere nevnt, mestret samtlige skriveoppgaver på sin egen måte, og ut ifra egne forutsetninger. Jeg har sett hvordan de ulike elevene som kommer til skolen med vidt forskjellige forutsetninger og forkunnskaper utvikler seg ulikt, både med tanke på tempo, men også ut ifra interesser og motivasjon. Det var overraskende at en så tydelig kan se elevenes ulike interesser når det kommer til tekstskaping og kommunikasjon. Dette viser hvor viktig det er at skriveoppgavene elevene møter ikke har for mange føringer og regler for gjennomførelse. Ved at barna får muligheten til å utnytte kreftene som finnes i å få muligheten til å inkludere de aspektene av skriving som appellerer til dem selv og deres interesser, vil elevene kunne oppleve opplæringen som meningsfull og motiverende fra første stund.

Når en skriveoppgave skal nå så mange ulike individer, vil det også som mine elevtekster viser tendenser til, lønne seg å gi elevene muligheten til å bestemme hvordan de besvarer oppgavene og hva de ønsker fokusere på. Noen barn interesserer seg stort for budskapsformidlingen og tekstens innhold, mens andre syntes skrift og bokstaver er spennende og motiverende. Skriveopplæringen skal være meningsfull for de minste elevene, noe også læreplanen i norsk presiserer (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s.3). Jeg mener derfor at elevene bør få lov til å utvikle de aspektene ved skriving som tidligst vekker deres interesse. Dette for å holde på og utnytte 5- og 6-åringenes naturlige nysgjerrighet og lærelyst.

Funksjonelle skriveoppgaver kan ha en differensierende effekt. Barna som ikke har lært seg bokstavene kan tegne, eller skrive hemmelig skrift, som for dem er meningsbærende. Elevene som på den andre siden har kommet langt i utviklingen og har lært seg bokstaver og lyder kan utforske og utvikle andre elementer som bokstavutforming eller sjangerkunnskap. Gjennom analytisk metode, får elevene på ulike vis produsere tekst med mening, og med det oppleve motivasjon og mestringstro i opplæringen. På den andre siden vet man gjennom forskning at transkripsjonskompetanse er viktig for evnen til å kunne utarbeide gode tekster (Skar og Myhill, 2022, s.18). Debatten om skriftspråkopplæringen bør baseres på en analytisk eller

syntetisk tilnærming, er en viktig diskusjon, hvor en middelvei kan være vanskelig å finne, i og med at metodene har to helt forskjellige utgangspunkt.

I dette masterarbeidet ser jeg kun på 16 elevtekster fra fire elever, hvilket gir meg lite grunnlag for å kunne si noe om hvordan denne typen oppgaver faktisk fungerer på elevene ute i klasserommene. Funnene vil kunne vise noen tendenser, men utenom dette er forskningen som er gjort i denne oppgaven i hovedsak til fordel for meg som lærer, og min læring. For å kunne si noe om norske førsteklassinger generelt måtte datagrunnlaget mitt vært mye større. Jeg syntes også det hadde kunne vært interessant å høre fra både lærere og elever når det kommer til erfaringer knyttet til denne typen skriveoppgaver. Jeg syntes det virker spennende å gå dypere inn på hva denne typen oppgave gjør for elevenes motivasjon. En slik fordykning kan gjøres gjennom ytterligere studier eller teoretiske undersøkelser. En annen tilnærming kan være gjennom bevisst planlegging, interaksjon og evaluering i samarbeid med elevene i undervisningspraksis.

Til høsten skal jeg ta over min første 1.klasse og vil med årene få mange muligheter til å se elevenes respons på ulike skriveoppgaver. Jeg gleder meg til å kunne benytte meg av det jeg har lært i arbeidet med denne masteroppgaven, samt fortsette å forske på/interessere meg for elevenes trivsel, mestringstro og motivasjon i ulike læringssituasjoner. Jeg opplever å ha tilegnet meg god og dyp kunnskap om og kompetanse i analytisk tilnærming til skriveopplæringen. Denne kunnskapen og kompetansen vil jeg kunne omsette i relasjon til elevene, men kompetansen vil også sette meg i stand til å kunne veilede foreldre/foresatte angående deres støtte til skriveutviklingen i et godt hjem-skolesamarbeid. Dette for at vi i fellesskap kan legge til rette for en best mulig utvikling av et funksjonelt og godt skriftspråk for hver enkelt elev. Jeg ser for meg at en analytisk tilnærming til læring, hvor meningsbærende arbeid står i fokus vil kunne overføres til andre fag i skolen. Ved å gi elevene oppgaver som kan mestres på ulike nivå, hvor elevene selv føler at de trenger å lære, vil motivasjon og mestringstro kunne oppstå samtidig som opplæringen tilpasses.

## 8. Litteraturliste

- Aske, J. (2018). Skriveopplæringa i norskfaget. I K. Breivega & M. Selås (red.), *Skriveboka: innføring i skriveopplæring*. (s. 36-50). Det norske samlaget.
- Bjerke, C. & Johannesen, R. (2021). *Begynneropplæring i norskfaget*. (utg.2). Gyldendal norsk forlag.
- Black, K. (1989). Audience analysis and persuasive writing at the college level. *Research in the Teaching of English*, 23, 231–249.
- Breivega, K. (2018). Tekstperspektivet i skriveopplæringa. I K. Breivega & M. Selås (red.), *Skriveboka: innføring i skriveopplæring*. (s. 13-30). Det norske samlaget.
- Bråten, I. (2003). Staving. Utvikling, strategier og undervisning. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst: teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (s. 52-67). Cappelen Akademisk Forlag.
- Cabell, S. Q., Tortorelli, L.S. & Gerde, H.K. (2013). How Do I Write...? Scaffolding Preschoolers` Early Writing Skills. *The reading teacher*, vol 66, 650-659.  
<https://doi.org/10.1002/trtr.1173>
- Duke, N. K., Purcell-Gates, V., Hall, L. A., & Tower, C. (2006). Authentic literacy activities for developing comprehension and writing. *International Reading Association*, 60(4.utg). 344–355.
- Dyson, A. H. (2020):“We`re playing sisters, on paper!” Children composing on graphic playgrounds. *Literacy* 54 (2), s.4-12.
- Elsness, T.F. (2005). Barns tekster og tegninger i et semiotisk perspektiv. I E. Solerød (Red.) *Lese- og skriveopplæring som pedagogisk utfordring: festskrift til Alfred Lie* (s. 53-80). Halden: Høgskolen i Østfold.
- Gardner, Traci. (2008). Designing Writing Assignments. *National Council of Teachers of English*. <https://wac.colostate.edu/books/ncte/gardner/>
- George, R., Carpenter, A.B., Franklin, T. B, & Scott, F.N. (1903) *The teaching of English in the elementary and the secondary school*. New York, Longmans, Green.
- Graham, S. Harris, K.R. & Fink, B. (2000) Handwriting Casually Related to Learning to Write? Treatment of Handwriting Problems in Beginning Writers. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 92. No. 4, 620-633.  
[https://www.researchgate.net/publication/247410284\\_Is\\_handwriting\\_causally\\_related\\_to\\_learning\\_to\\_write\\_Treatment\\_of\\_handwriting\\_problems\\_in\\_beginner\\_writers](https://www.researchgate.net/publication/247410284_Is_handwriting_causally_related_to_learning_to_write_Treatment_of_handwriting_problems_in_beginner_writers)
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen* (2. utgave). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.



- Hagtvet, B.E. (2009). Eksperimenterende skriving i skriftspråklig utvikling. I: J. Frost (red.) *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis*. Cappelen akademiske forlag.
- Hagtvet, B.E. (2012). Skrivelyst og skrivepraksis på elevenes premisser. I: S. Madsbjerg & K. Friis *Skrivelyst i et spesialpedagogisk perspektiv*. Dansk psykologisk forlag.
- Hagtvet, B.E., Rygg, R.F. & Skulstad, R.N. (2014). Et vindu til barns språklige kompetanse: Oppdagende skriving i barnehage og skole. *Bedre skole* nr. 2.
- Hopperstad, M. (2005). *Alt begynner med en strek*. Cappelen damm.
- Håland, A. Hoem, T.F. & McTigue, E. (2018). Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms. *Early Childhood Education Journal*. ISSN 1082-3301. DOI: 10.1007/s10643-018
- Imsen, G. (2014) *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (5.utg). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016) *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (5.utg.). Universitetsforlaget.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth Grades. *Journal of Educational psychology*, 80(4), 437-477.  
<http://people.uncw.edu/kozloffm/learningtreadandwrite.pdf>
- Johannesen, A., Tufte, P.A., Christoffersen, L., (2021) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (utg.6) Abstrakt forlag.
- Johansen, M.B., Kvistad, A.H. & Skar, G.B. (2021) Funktionel skriving i de første skoleår. *Læsepedagogen*, 69(4).  
<https://skrivesenteret.no/wpcontent/uploads/2021/08/laesepaedagogen-nr--4-2021.pde>
- Korsgaard, K., Hannibal, S. & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skriving – en vei inn i lesingen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kress, G. (2005). *Before writing: rethinking the paths to literacy*. Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London/ New York: Routledge.
- Kvistad, A.H. & Otnes, H. (2019) Mottakerinstansen i skoleskriving – En studie av skriveoppgaver fra Normprosjektet. *Nordig Journal of Literacy Research*. Vol.5 (s.100-119). <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2643810/Kvistad.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Lorentzen, R. T. (2009). Den tidlige skriveutviklinga. I J. Smidt (red.) *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (s. 113–134). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundetræ, K., & Walgermo, B. R. (2021). Leseopplæring—Å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (2.utg., s. 37–63). Gyldendal.
- Lyster, S-A. H. (2011) *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst* (2.utg.). Gyldendal akademisk.
- Løvland, A. (2006). *Sammensette elevtekstar: klasserommet som arena for multimodal tekstskaiping*. Høgskolen i Agder, Fakultet for humanistiske fag.
- Løvland, A. (2007): *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Mackenzie, N., Veresov, N., (2013). How drawing can support writing acquisition: text construction in early writing from a Vygotskian perspective. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38, 4, 22-29.  
[https://www.academia.edu/7977281/Mackenzie\\_N\\_Veresov\\_N\\_2013\\_How\\_drawing\\_can\\_support\\_writing\\_acquisition\\_text\\_construction\\_in\\_early\\_writing\\_from\\_a\\_Vygotskian\\_perspective\\_Australasian\\_Journal\\_of\\_Early\\_Childhood\\_38\\_4\\_pp\\_22\\_29](https://www.academia.edu/7977281/Mackenzie_N_Veresov_N_2013_How_drawing_can_support_writing_acquisition_text_construction_in_early_writing_from_a_Vygotskian_perspective_Australasian_Journal_of_Early_Childhood_38_4_pp_22_29)
- Myran, I.H. (2014) Oppdagende skriving – en vei inn i lesingen. *Bedre skole*. (1/2012).  
<http://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%201%202012.pdf>
- Myran, I. H., Johansen, M.B., Kvistad, A.H., Tollaksen, K.V & Skar, G.B.U. (2021) *Skriving i begynneropplæringen – en praktisk innføring*. GAN forlag.
- Nygård. M. (2020) Grammatiske studier av elevers skriftspråkskompetanse. I R. Neteland & L.I. Aa (red.) *Master i norsk. Metodeboka 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Otnes, H. (2015). *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D.I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Puranik, C. S., & Lonigan, C.J. (2014). Emergent writing in preschoolers: preliminary evidence for a theoretical framework. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 453-467.  
[https://www.researchgate.net/publication/264087598\\_Emergent\\_Writing\\_in\\_Preschoolers\\_Preliminary\\_Evidence\\_for\\_a\\_Theoretical\\_Framework](https://www.researchgate.net/publication/264087598_Emergent_Writing_in_Preschoolers_Preliminary_Evidence_for_a_Theoretical_Framework)
- Ruth, L. & Murphy, R. (1988). *Designing writing tasks for the assessment of writing*. NJ: Alex Publishing Company.

- Rogne, W. M., Gamlem, S. M., & Ottesen, R. L. (2021). Lese- og skriveferdigheter ved oppstart i 1. klasse med vekt på bokstavkunnskap. *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8327>
- Rygg, R. (2016) Funksjonell bokstavlæring. *Bedre skole*. (4). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/funksjonell-bokstavlaring/>
- Selås, M. (2018). Å skrive for hand. I K. Breivega & M. Selås (red.), *Skriveboka: innføring i skriveopplæring*. (s. 155-160). Det norske samlaget.
- Semundseth, M. (2008). Hva er det beste du vet å spise? I R. Lorentzen og J. Smidt (red.), *Å skrive i alle fag* (s. 107-116). Oslo: Universitetsforlaget.
- 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), 201–216. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2040>
- Skar, G. B. & Myhill, D. (2022). Utforskning av perspektiver på tidlig skriveutvikling. I K.-A. B. Næss, & Hofslundsengen H. (Red.). *Skriveutvikling og skrivevansker – fra barnehage til mellomtrinn* (15–33). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Skrivesenteret. (u.å.) *FUS- prosjektet*. Hentet 14.05.2023 fra <https://skrivesenteret.no/prosjekt/fus-prosjektet/>
- Skrivesenteret. (2023) *Skrivehjulet*. NTNU Skrivesenteret. Hentet 14.05.2023 <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivehjulet>
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skrijving i alle fag. I J.Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (red.) *På sporet av god skriveopplæring*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Solheim, R., & Falk, D. Y. (2021). Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes, & L. I. Aa (Eds.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (pp. 199–221). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-11>
- Solheim, R. Nilssen, V. & Aasen, A.J. (2022) Seksåringar i skapande tekstleg samspel. I R. Solheim, H. Otnes & M.O. Riis-Johansen (red.), *Samtale, Samskrive, Samhandle. Nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill*. (s.23-44). Universitetsforlaget.
- Spilling, E. (2021). The Measurement of Text Quality. I: Tor-Arne Haugen og Sverre-Andreas Myklebust (red.). *Språk, tekst og medvit*. Cappelen Damm Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2017) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.

Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2019). *Grunnleggende ferdigheter* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>