

Maria Hole-Forsmo

Å streve med skriving i de første skoleårene — en longitudinell studie på 1. og 2. trinn

Masteroppgave i Master lærerspesialist, retning
begynneropplæring 1.- 4.trinn

Veileder: Gustaf Bernhard Uno Skar

Medveileder: Anne Holten Kvistad

September 2022

Maria Hole-Forsmo

Å streve med skriving i de første skoleårene

— en longitudinell studie på 1. og 2. trinn

Masteroppgave i Master lærerspesialist, retning begynneropplæring

1.- 4.trinn

Veileder: Gustaf Bernhard Uno Skar

Medveileder: Anne Holten Kvistad

September 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Å kunne skrive er en ferdighet som kreves for å kunne være en aktiv deltaker i dagens samfunn, og når barn starter på skolen møter de forventinger om å lære seg å skrive. De fleste elever i skolen lærer seg å lese og skrive uten problemer, men noen elever møter utfordringer allerede i begynneropplæringen. Det å identifisere elever som av en eller annen grunn strever med å tilegne seg skriftspråket, eller som står i fare for å bli hengende etter, kan ha avgjørende betydning for elevens utdanningsløp og livsmestring. Det er stort behov for mer kunnskap om barns tidlige skriveutvikling, og om hva som kjennetegner utviklingen til elever som strever med skriving.

Formålet med denne studien var å undersøke hva som kjennetegner skriveutviklingen til elever som strever med skriving på 1. og 2. trinn. For å finne svar på dette har jeg benyttet meg av tekstbanken til forskningsprosjektet *Funksjonell skriving de første skoleårene* (FUS). I tidsperioden 2019–2021 er det samlet inn elevtekster ved fire målepunkt. Dette datamaterialet har gitt meg mulighet til å følge med på skriveutviklingen til åtte utvalgte elever gjennom 1. og 2. trinn. Jeg har sett på tekstene til fire elever som har fått lav skår på sine tekster, og fire elever som har blitt vurdert innenfor normalen.

Resultatet fra undersøkelsen indikerer at elever som strever med skriving etter 2.trinn henger etter jevnaldrende på flere områder i skriveutviklingen. Hovedfunnene i studien viser at skriveutviklingen til elever som strever med skriving etter 2. trinn, sammenliknet med elever som skårer innenfor normalen, kjennetegnes av at de kunne mindre ved skolestart, skriver kortere tekster, har dårligere transkripsjonsferdigheter og har en langsommere progresjon. Elever som ikke strever med skriving, hadde bedre skriveferdigheter når de startet på skolen enn det elever som strever med skriving hadde på slutten av 2. trinn.

Summary

When children start school, they are expected to learn to write. Most children in school learn to read and write without problems, but some children experience difficulty. It is important to identify children who experience difficulty with writing early. Teachers play a critical role in identifying children who might benefit from special instruction. There is also a great need for more knowledge about children's early writing development, and about what characterizes the writing development in early childhood of children who struggle with writing.

The purpose of this study was to find out what characterizes the writing development of pupils who struggle with writing at 1st and 2nd grade. My material is taken from the database from the research project *Functional Writing in the Primary Years* (FUS). From 2019–2021 student texts were collected at four measurement points. This data material has given me the opportunity to follow the writing development of eight children through the 1st and 2nd grade. I have analyzed student texts of four students who have received a low score on their texts, and four students who have been assessed within the normal range.

An interesting finding from the master's thesis research is that children who struggle with writing in the end of 2nd grade lag their peers in several areas of writing development. The main findings of the study shows that in comparison to their normally achieving peers, children who struggle with writing had less knowledge about writing when they started in 1th grade. Children who struggle with writing also write shorter texts and they have poorer transcription skills. Another interesting finding is that children who do not struggle with writing had better writing skills when they started school than children who struggle with writing had at the end of the 2nd grade.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en givende, krevende og lærerik prosess. Gjennom oppturer og nedturer, frustrasjon og glede har jeg tilegnet meg verdifull kunnskap og kompetanse på et viktig forskningsfelt.

Det er mange som fortjener en takk for at dette prosjektet har latt seg gjennomføre. Selv om jeg har gått det meste av veien alene så har jeg hatt gode støttespillere med på laget mitt.

Den første takken går til mine herlige veiledere Gustaf Skar og Anne Holten Kvistad – dette hadde jeg ikke klart uten dere. Takk for at dere hadde troen på meg og mitt prosjekt. Takk for oppmuntrende ord og for gode faglige veiledninger med bratte læringskurver. Jeg vil også rette en takk til FUS-prosjektet som har gitt meg tilgang til elevtekster. En stor takk også til Arne Johannes Aasen, senterleder ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, som gav meg denne muligheten.

Iris Hansson Myran og Gunn Ofstad – dere to har inspirert meg gjennom flere år. Takk for alle reiser, foredrag og spennende samarbeid vi har hatt. Og 1000 takk for bidrag til denne oppgaven.

Til gjengen min her hjemme; nå er jeg ferdig! Takk for heiarop, tålmodighet og forståelse. Til familie og venner for støtte og oppmuntrende ord som: «no e du go!».

Jeg ønsker også å takke alle lærere som bidrar til at elever i norske klasserom får lære seg å lese og skrive. Dere gjøre en unik jobb!

Den største takken ønsker jeg å gi til åtte elevene jeg har skrevet oppgave om. Takk for at dere har bidratt med unike skriveoppgaver til arbeidet mitt. Jeg heier på dere!

Jeg er takknemlig, og det føles ubeskrivelig nydelig å komme i mål med denne oppgaven.

Trondheim, 22.august 2022

Maria Hole-Forsmo

*Til mormor,
Takk for at du var med meg helt til siste ord var skrevet ...*

INNHOLDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	1
INNLEDNING	2
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG STUDIENS RELEVANS.....	3
1.2 FUNKSJONELL SKRIVING DE FØRSTE SKOLEÅR (FUS)	4
1.3 PROBLEMSTILLING	4
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING	5
2 LITTERATURGJENNOMGANG	6
2.1 HVA ER SKRIVING?	6
2.1.1 Skrivekompetanse.....	7
2.1.2 Det enkle synet på skrijving	8
2.1.3 Motivasjon for skrijving	9
2.1.4 Håndskrift og håndskriftsflyt	10
2.2 STADIER I SKRIVEUTVIKLINGEN	11
2.2.1 Tidlig skrijving	12
2.2.2 Semifonografisk skrijving.....	12
2.2.3 Fonografisk skrijving	12
2.2.4 Ortografisk skrijving	13
2.3 ELEVER SOM STREVER MED SKRIVING	13
2.4 VURDERING AV SKRIVING	14
2.5 FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	15
3 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING - METODISK TILNÆRMING	15
3.1 UTVALG	16
3.2 UTVALGSKRITERIER OG REFLEKSJONER KNYTTET TIL MATERIALVALG I STUDIEN	16
3.3. TEKSTMATERIALET I STUDIEN.....	18
3.3.1 Beskrivelse av skriveoppgaver	18
3.3 ANALYSE	20
3.3.1 Analyseverktøy for elevtekster	20
3.3.2 Analyseverktøy for håndskriftsflyt	22
3.3.3 Analyseverktøy for egenvurdering.....	23
3.4 ETISKE BETRAKTNINGER KNYTTET TIL BRUK AV ELEVTEKSTER.....	24
3.5.1 Validitet	25
3.5.2 Relabilitet.....	25
3.6. FORSKNINGSMETODISK STÅSTED	25
4 ANALYSE	26
4.1 ANALYSE AV TEKSTKVALITET	26
4.1.1 Analyse av tekststruktur	26
4.1.2 Analyse av staveferdigheter	27
4.1.3 Analyse av tekstlengde	28
4.1.4 Analyse av tegnsetting	31
4.1.5. Analyse av bruk av tegning.....	32
4.1.6 Oppsummering analyse av tegning i verbaltekst.....	34
4.2 ANALYSE AV HÅNSKRIFTSFLYT	36
4.3 ANALYSE AV EGENVURDERING KNYTTET TIL SKRIVEOPPGAVENE.....	42
5 DRØFTING AV FUNN OG RESULTATER	43
6 DIDAKTISKE IMPLIKASJONER	48
LITTERATURLISTE	50
VEDLEGG	55

Innledning

In some ways, mastering the craft of writing is like mastering a musical instrument. While a musician must understand both the music and the sound and be able to play all the notes in the correct order, a writer must understand the ideas and be able to create the words needed to express them, arranged in the correct order.

(Windle, 2022)

Å skrive er på ingen måte lett. Dette sitatet beskriver hvor komplekst det kan være å lære seg å skrive. Elever som ikke mestrer skrivning som grunnleggende ferdighet i skolen vil ha utfordringer med å mestre ulike faglige krav i skolen. I tillegg vil mange også ha stort strev med å møte de kravene som stilles til skrivekompetanse utenfor skolen. Som tidligere lærer, med erfaring fra småskolen, har begynneropplæring i lesing og skrivning vært en stor og viktig del av jobben min. Både i mitt arbeid som spesialpedagog i skolen og i min jobb som pedagogisk psykologisk rådgiver i PPT har jeg møtt svært mange barn som strever med skrivning (og lesing). Skrivning og lesing er en stor del av skolehverdagen til elevene, og vansker med disse ferdighetene kan derfor påvirke elevenes mestringstro negativt. Det å ikke mestre skriveferdigheten kan medføre konsekvenser for både den kunnskapsmessige og personlighetsmessige utviklingen til elevene som ikke tilegner seg denne ferdigheten (Santangelo & Graham, 2016).

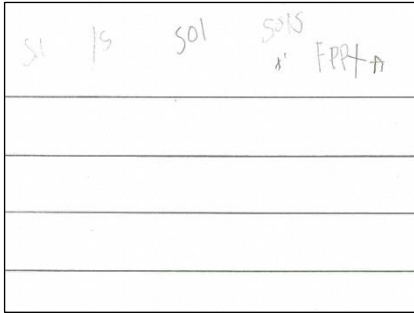
Når førsteklasingene starter på skolen, har de forventninger om å lære å lese og skrive, og de har tro på at de kan mestre skriftspråket (Pressley, 2006). De fleste elever i skolen lærer seg å lese og skrive uten problemer, men noen elever møter utfordringer allerede i begynneropplæringen. Det å identifisere elever som av en eller annen grunn strever med å tilegne seg skriftspråket, eller som står i fare for å bli hengende etter, kan ha avgjørende betydning for elevens utdanningsløp og livsmestring. Forskning viser at det brukes lite tid på skrivning i begynneropplæringen i skolen (Håland et al., 2018). Det å tilrettelegge for skrivning allerede i første klasse kan være viktig for elevenes videre skriveutvikling. At lærere kan fange opp og følge med på elever som strever tidlig i skoleløpet, har avgjørende betydning for elevens videre skolegang og livsmestring.

I 2018 vedtok regjeringen en endring i Opplæringsloven ved å gi alle elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skrivning og matematikk rett til intensiv opplæring, slik at en forventet progresjon blir oppnådd: «På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørgje for at elevar som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skrivning eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd» (Opplæringsloven, 1998, § 1–4).

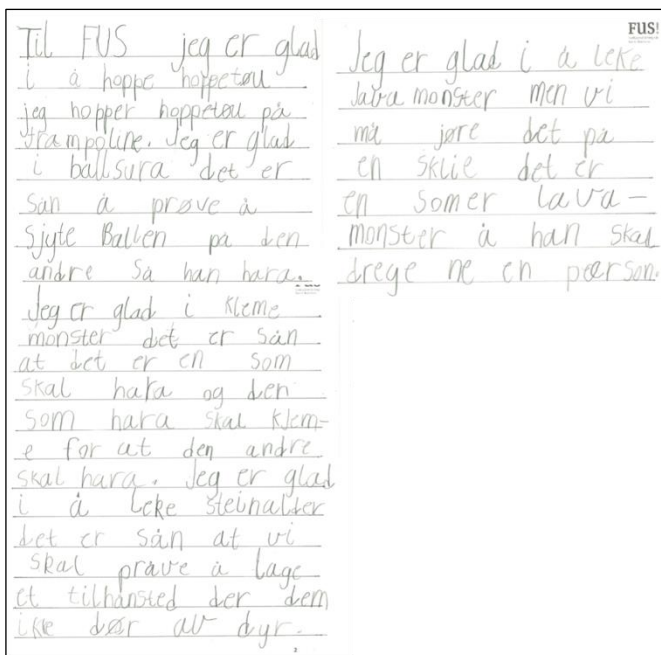
En utfordring med lovgivningen er at det er opp til lærere å definere hva som defineres som «hengende etter». Lærere har per i dag lite tilgjengelige verktøy som kan støtte skolen i arbeidet med å identifisere elever i med svake skriveferdigheter. Arbeidet med å definere hvem som står i fare for å bli hengende etter, er i stor grad knyttet til skolens faglige vurderinger og profesjonelle skjønn. En annen utfordring er at dette kan føre til at det blir betydelige forskjeller innad på skoler og mellom skoler når det gjelder hva som legges til grunn for denne definisjonen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og studiens relevans

Det er flere studier som finner at det er stor variasjon i elevenes sine ferdigheter når det gjelder lesing og skriving ved skolestart (Mc Tigue et al., 2020 & Rogne et al., 2021). Figur 1 og 2 viser besvarelsen til to elever på slutten av 2. trinn, der de har besvart en skriveoppgave som gikk ut på å beskrive hva de liker å gjøre i utetida. Eksemplet synliggjør store forskjeller i elevenes skrivekompetanser også etter to år på skolen.



Figur 1: Elevbesvarelse fra elev som strever med skriving på slutten av 2. trinn.



Figur 2: Elevbesvarelse av elev som ikke strever med skriving på slutten av 2. trinn.

I norsk skole har vi ifølge opplæringsloven § 1 – 4, plikt til å tilpasse undervisningen slik at elevene lærer å lese og skrive og utvikler lese- og skriveferdigheter slik at de kan ta del i vår skriftkultur, og kunne delta aktivt i skiftsamfunnet. Dette gjelder uansett hvilke vansker elevene har. I skolen er det en bred enighet om at det er viktig å fange opp elever som strever tidlig, men hvorfor opplever likevel så mange elever at vanskene deres ikke blir avdekket tidlig nok? Å forebygge vansker med lesing og skriving i begynneropplæringen er en sentral del av begynneropplæringen, og kartlegging og vurdering av skriveutvikling er en nødvendig forutsetning for at skolen kan kunne følge

med på elevenes skriftspråklige utvikling (Færevaag & Gabrielsen, 2014). I skolen er det behov for økt kompetanse på skriveutvikling, og en stor utfordring med lovgivningen er at det ikke finnes standardiserte kartlegginger som måler elevers skriveferdigheter.

Gjennom denne oppgaven ønsker jeg løfte frem betydningen av tidlig innsats og identifisering av elever som strever med å utvikle seg som skrivere. En positiv bieffekt av denne forskningen er at den kan hjelpe lærere med å identifisere hvordan skriveutviklingen til en slik elev kan se ut.

1.2 Funksjonell skriving de første skoleår (FUS)

Funksjonell skriving i de første skoleårene (FUS) er et forsknings- og utviklingsprosjekt ved NTNU. I prosjektet undersøkes det blant annet hvordan elever utvikler seg som skrivere på 1.–3. trinn (Skar et al., 2020). Prosjektet har støtte fra Forskningsrådet, og det overordnede formålet med prosjektet er å øke kvaliteten ved læring og skriving i den tidlige skriveopplæringen i skolen.

Lærere på 1. og 2. trinn som deltok i FUS-prosjektet fulgte et bestemt program for skriveopplæring. Gjennom å gjennomføre ulike undervisningsressurser, og ved å delta på fagsamlinger, fikk lærerne på intervensjonsskolene skoleing i hvordan de skulle legge til rette for god skriveopplæring. Lærerne ved kontrollskolene hadde ikke tilgang til undervisningsressursene i intervensjonsperioden, og de deltok heller ikke på fagsamlinger. Lærere ved intervensjonsskolene og lærerne ved kontrollskolene gjennomførte skriveoppgavene i samme frekvens. Tekstene som elevene skrev ble vurdert innenfor åtte vurderingsområder (Skar et al., 2020) Denne vurderingen ble gjort av vurderere som har fått opplæring i hvordan de skal bruke vurderingsverktøyet som er utviklet i FUS-prosjektet. Intervensjonen hadde oppstart høsten 2019, og den ble avsluttet våren 2021. I prosjektet deltok totalt 58 skoler fordelt på fem kommuner i Norge. Rekruttering av skoler til FUS-prosjektet foregikk ved at noen skoler ble rekrutterte og andre skoler meldte selv sin interesse. Elevene som deltok i prosjektet, svarte på to skriveoppgaver og en transkripsjonsoppgave to ganger per år. I forbindelse med skriveoppgavene har elevene også fylt ut et skjema som skal måle motivasjon. Prosjektet følger elevenes skriveutvikling over to år, og dette gir muligheten til å undersøke hvordan elevene utvikler seg som skrivere.

Fundamentet for FUS-prosjektet er en funksjonelt orientert skriveopplæring. Gjennom prosjektet fikk elevene erfaring med å bruke skrift, gjerne kombinert med tegning i meningsfulle sammenhenger. Lærerne på intervensjonsskolene fikk tilsendt ti skriveaktiviteter i semesteret. Dette resulterte i til sammen 40 uker med intervensjon etter to år. Lærerne i intervensjonsskolene fikk skoleing i tilrettelegging for meningsfull skriveopplæring. Lærerne fikk også innblikk i hvordan de kunne støtte elevene slik at de utviklet seg som skrivere.

1.3 Problemstilling

Det å henge etter i skriving kan ha mange ansikt, og veien til å henge etter kan ha mange ulike uttrykk. Dette kan handle om at elevene har dårlig struktur i tekstene de skriver, at det motoriske er ikke helt på plass, men at de likevel produserer mye tekst. Henger en elev etter fordi han ikke greier å produsere mye tekst? Problemet kan skyldes at lærere i skolen har for lite kunnskap om hva som kjennetegner god skriveopplæring, og at de mangler verktøy for å identifisere elever som står i fare for å bli hengende etter.

Min motivasjon for å skrive denne masteroppgaven er derfor å undersøke skriveutviklingen til elever som strever med skriving i begynneropplæringen. Kan det finnes noen fellestrekk i tekstene til elever som strever? På hvilke områder innen skriving strever de ulike elevene?

Studiens problemstilling er:

Hva kjennetegner skriveutviklingen til elever som på slutten av 2. trinn strever med skriving, sammenliknet med elever som skårer innenfor gjennomsnittet?

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven inneholder tillegg til innledningskapitlet fem kapitler.

Kapittel 2 Litteraturgjennomgang

I dette kapitlet presenterer jeg tidligere forskning og relevant teori. Teoriene som presenteres i dette kapitlet, har til hensikt å vise hva skriving er, og har en særlig relevans for det analytiske rammeverket for denne studien. Jeg vil også vise til teori om hvordan normalutviklingen av skriftspråket kan foregå da dette er viktig kunnskap for å kunne forstå hvorfor utviklingen noen ganger er forsinket. Den siste delen av teorigjennomgangen omhandler elever som strever med skriving og vurdering av skriving.

Kapittel 3 Vitenskapsteoretisk forankring - metodisk tilnærming

Her presenterer jeg og begrunner minne metodiske valg som er knyttet til arbeid med studien. Jeg redegjør for formaterialet som ligger til grunn, og jeg begrunner utvalget. Videre presenteres analyseverktøy, og jeg reflekterer rundt etiske betraktninger knyttet til bruk av elevtekster som forskningsmateriale. Kapitlet avsluttes med at jeg viser til at dette er en longitudinell studie, og at studien baserer seg på både kvalitativ og kvantitative analyser.

Kapittel 4 Analyse

Analysekapitlet viser til at analysen av materialet i denne masteroppgaven er tredelt og består av: analyse av elevtekster, analyse av håndskriftsflyt og analyse av elevenes egenvurdering. Funnene presenteres i to grupper; elever som strever med skriving (gruppe L) og elever som ikke strever med skriving (gruppe H), og det presenteres en oppsummering av alle delene i analysen.

Kapittel 5 Drøfting av funn og resultater

I dette kapitlet drøftes oppgavens forskningsspørsmål i lys av data og teori.

Kapittel 6 Didaktiske implikasjoner

Kapittel 6 avslutter masteroppgaven med å fremme de viktigste funnene i studien. Det gjøres rede for implikasjoner og begrensninger og gir noen anbefalinger.

2 Litteraturgjennomgang

I litteraturgjennomgangen presenterer jeg tidligere forskning og relevant teori som belyser en rekke ulike aspekter ved skriving og skriveutvikling.

Elever som strever med skriving, og hvordan dette kan komme til uttrykk har blitt noe forsket på. Blant annet har Graham, Collins og Rigby-Wills (2017) gjennomført en metastudie som hadde til hensikt se på forskning som hadde som formål å sammenligne elever som strever med skriving med elever som har normale skriveferdigheter. På jakt etter fellesnevner og likhetstrekk for skriveutviklingen til elever som strever med skriving analyserte de 53 ulike studier. Funn fra denne analysen tyder på at elever som strever med skriving ofte skårer lavere enn jevnaldrende på både tekstkvalitet, organisering av tekst, vokabular, setningsflyt, konvensjoner innenfor staving, grammatikk og håndskrift, sjangerelementer, produksjon og motivasjon (Graham et al., 2017). Resultatene fra studien viser at elever som strever med skriving kan ha utfordringer på både lokal- og globalnivå. Tekstene til elever som på en eller annen måte har vansker med skriving er ofte vanskelig å lese på grunn av dårlig håndskrift og at de vanligvis inneholder mange stave- og grammatiske feil (Graham & Harris, 2000).

I en undersøkelse fra 2011, som hadde til hensikt å identifisere ferdigheter som kan predikere senere vansker med skriving, fant Puranik & Lonigan (2011) at kunnskap om bokstaver er en av de beste prediktorene for skriveferdighet tidlig i skriveutviklingen. Elever som strever med bokstavkunnskap, har derfor større sannsynlighet med å oppleve vansker knyttet til skriving også senere i skriveopplæringen (Puranik & Lonigan, 2011)

2.1 Hva er skriving?

I Kunnskapsløftet er skriving som grunnleggende ferdighet definert på følgende måte:

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 egenlæring. 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.

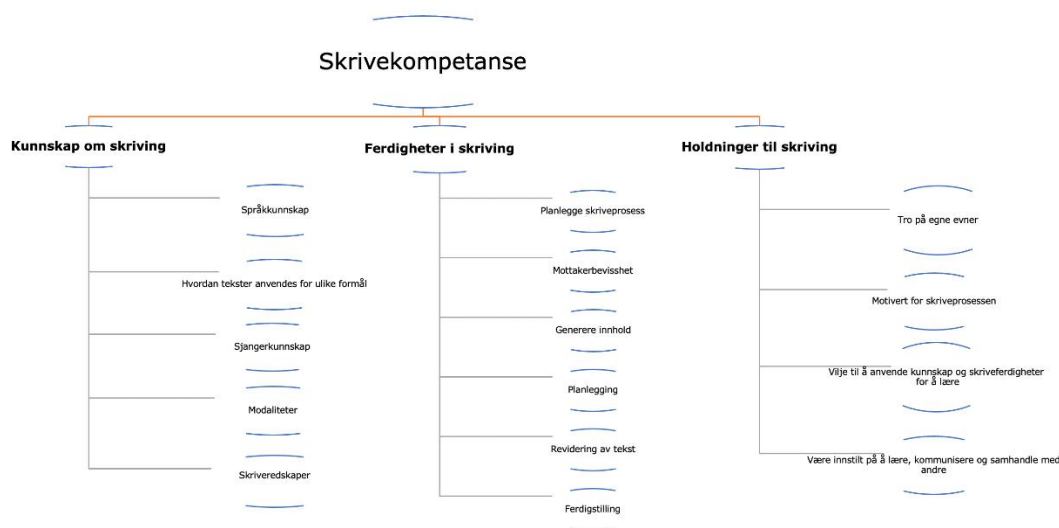
(Utdanningsdirektoratet, 2017)

Denne definisjonen av skriving er basert på et funksjonelt syn på skriving, der det vektlegges hva skriving kan brukes til og hva vi kan oppnå gjennom skriving. Å skrive er en kompleks ferdighet, og det er mye som skal læres. Skriving inneholder mange ulike prosesser, der hver og en av dem krever ulike kunnskaper for å få det til (Graham et al., 2017). Elever som skal lære å skrive må for eksempel beherske og forme bokstaver, kunne strukturere teksten sin, samt vite hvordan de kan henvende seg til en mottaker og hvordan de kan konstruere ulike setninger (Graham et al., 2017). For å skrive en tekst trenger man både fonologiske ferdigheter, man må vite hvilke rettskrivingkonvensjoner som gjelder, man må mestre enten håndskrift eller digitale hjelpemidler, man må ha kunnskaper om tekststruktur, sjanger, setningsoppbygging, litterære virkemidler og så videre (Graham et al., 2017).

Skrijving er ikke en naturlig biologisk del av oss, og må derfor læres. Å lære seg å skrive er en utfordrende oppgave for alle elever, uansett nivå (Graham & Harris, 2000). Mens talespråklige ferdigheter utvikles automatisk for de fleste, må skriftspråket læres eksplisitt. Lesing og skrijving er språkbaserte ferdigheter, og selv om dette prosjektet handler om skrijving og skriveutvikling er det viktig å huske at: «Lesing og skrijving er to sider av samme skriftspråklige system» (Bråten, 1996, s. 191). Det er altså et samspill mellom komponentene som inngår i lesing og skrijving. Mens lesing er avkoding av skriftspråket, defineres skrijving av Bråten (1996) som gjenkalling av skriftspråket.

2.1.1 Skrivekompetanse

Skrivekompetanse kan defineres som kapasitet til å kunne ytre seg i skrift på en forståelig og hensiktsmessig måte tilpasset ulike situasjoner og formål (Evensen, 2010). I gjeldende læreplan, Kunnskapsløftet 2020, finnes det ingen «offisiell» definisjon av hva skrivekompetanse innebærer. I mangel av denne definisjonen har jeg valgt å ta utgangspunkt i en (enkel) modell (fig. 3) som er utviklet av Skar & Aasen (2021). Writing Competency Model (WCM) er basert på de tre kjerneelementene som definerer skrivekompetanse: *kunnskap*, *ferdighet* og *holdninger*. Skrivekompetanse utgjør samspillet mellom disse dimensjonene.



Figur 3: WCM-modell av Skar & Aasen, 2021.

Kunnskap handler om hvilken kunnskap en skriver trenger for å skrive. For eksempel kan dette handle om at skriveren må ha kunnskap om språk. Det kan også handle om ord og begreper, grammatikk eller tekststruktur. Videre trenger skriveren kunnskap om hvordan tekster anvendes for ulike formål i ulike sosiale og kulturelle sammenhenger, om de ulike sjangrene som finnes, om skriftens ulike modaliteter (som for eksempel skriften), om ortografi og om samspill mellom skrift og andre modaliteter. Skriveren trenger også kunnskap om hvilke ulike skriveredskaper som kan tas i bruk, for eksempel om når, hvorfor og hvordan de brukes. *Ferdigheter eller prosesskapasitet* handler om kunne vite hvordan kunnskapen anvendes for å planlegge skriveprosessen, hvordan man skaper innhold og tilpasser teksten til leseren, og hvordan man kan revidere og ferdigstille egen tekst. En viktig dimensjon av skrivekompetanse er holdninger og egen tro på å mestre skriveprosessen. *Holdninger* til skrijving handler om å være motivert for å gjennomføre skriveprosessen, og om å ha tro på muligheten for å kommunisere gjennom skrift. Videre

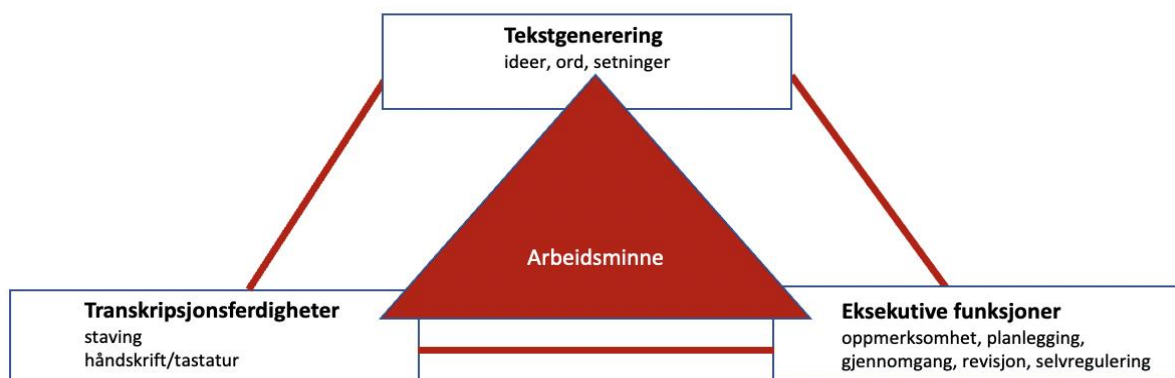
handler holdninger om å ha vilje til å kunne anvende kunnskap og ferdigheter for å lære å kommunisere og samhandle med andre (Skar & Aasen, 2021). Modellen løfter frem at det er samspillet mellom de tre dimensjonene som utgjør skrivekompetanse. Den som skriver trenger kunnskap og kapasitet til å ta kunnskap i bruk gjennom handlinger. Samtidig trenger skriveren holdninger som skaper motivasjon til å gjennomføre handlingene (Skar & Aasen, 2021).

2.1.2 Det enkle synet på skriving

Det enkle synet på skriving, «The Simple View of Writing» (Berninger et al., 2002), som etter hvert ble utvidet til «The Not So Simple View of Writing» (Berninger & Winn, 2006) er et teoretisk rammeverk for å forstå utvikling av skriveferdigheter i skolen. Den originale «Simple View of Writing» løfter frem skriving som et produkt av to nødvendige ferdigheter: transkripsjonsferdigheter på lavere nivå (staving og håndskrift/tastatur) og tekstkunnskap (også kalt ideer, inkludert ord-, setnings- og tekstnivåskrivning). «The Not So Simple View of Writing» utvidet rammeverket ved å legge til og vektlegge eksekutiv funksjon og selvregulerende prosesser (f.eks. oppmerksomhet, målsetting, gjennomgang), arbeidsminne (nødvendig under planleggingsfasen av skriveprosessen) og korttidsminne (nødvendig under revidering).

«The Simple View of Writing» brukes som et grunnleggende rammeverk for å forstå komponentene i skriving. Den teoretiske modellen inkluderer delferdigheter i skriving, og den viser hvordan disse delferdighetene henger sammen (Berninger & Winn, 2006). Modellen brukes ikke som en helhetlig beskrivelse av hvordan skriving oppstår, men den er likevel hensiktsmessig å benytte i denne studien fordi den vektlegger ferdigheter som er relevante for skriveopplæring i skolen for elever som strever med skriving

Det enkle synet på skriving er representert av en trekant (fig. 4), der hvert av hjørnene i trekanten er knyttet til en spesifikk komponent i skriving. Dette er gjort for å vise sammenhengen mellom komponentene.



Figur 4: The Simple View of Writing (basert på Berninger et al., 2002).

Nederst til venstre i modellen ligger transkripsjon, i den øverste spissen ligger all den kunnskapen som trengs for å skrive, og nederst til høyre finner vi skriveprosessen. Disse tre aspektene ved skriving krever kognitive ressurser (tankevirksomhet/arbeidsminne).

Transkripsjon refererer til selve stavingen og de mekaniske prosessene som er involvert når man skriver. Dette kan være håndskrift eller å bruke tastaturet (Berninger &

Amtmann, 2003). Eksekutive funksjoner viser til hva skriveren gjør for å nå målene med teksten, som for eksempel planlegging, organisering og selvregulering (Berninger & Amtmann, 2003). Transkripsjon og eksekutive funksjoner er plassert i bunnen av trekanten fordi hvor godt eleven mestrer disse prosessene avgjør hvor god tekstgenereringen blir. Tekstgenerering handler om at skriveren gjør ideene om til tekst, og innenfor denne prosessen faller blant annet ordvalg, innhold, diskurs og tekststruktur (Berninger & Amtmann, 2003). På grunn av skrivingens kompleksitet, brukes den midterste trekanten til å illustrere at alle ferdighetene er begrenset, eller som kan begrenses av arbeidsminne (Berninger & Amtmann, 2003). Uten arbeidsminne kan ikke skriveren holde på det den vil si lenge nok til å kunne bestemme hvilke ord og setninger den skal skrive. Hvor godt disse prosessene fungerer er avhengig av skriverens kapasitet i arbeidsminnet (Berninger et al., 2002). Modellen viser til at transkripsjonsferdigheter er grunnleggende i de tidlige stadiene av skriveutviklingen, og at både håndskrift og staving er grunnlaget for at skriveren kan omsette ideene han/hun har til skriftlig tekst.

Modellen belyser hvor kompleks skiving er, og at eksekutive funksjoner og arbeidsminne har viktige roller for skriveutviklingen. Dette er det spesielt viktig at lærere er bevisste på i arbeid med elever som er tidlig i sin utvikling som skrivere og elever som strever med skiving (Berninger & Amtmann, 2003).

2.1.3 Motivasjon for skiving

I innledningen skrev jeg om at de fleste barn har et ønske om å lære å lese og skrive når de starter på skolen. De fleste skolestarterne har en indre driv og motivasjon for læring. I løpet av begynneropplæringen kan dette endre seg for noen. Motivasjon og interesse for skiving anses å være en viktig faktor for utvikling av skriveferdigheter, og dette kan gjenspeiles i elevenes prestasjoner (Solheim, 2011). Å mestre skiving handler om mer enn å beherske det motoriske og kognitive i skriveprosessen. Å mestre skiving handler også om skriverens motivasjon knyttet til skrivehandlingen som skal utføres. Troia et. al (2012) peker på fire aspekter som handler om skrivemotivasjon; *mestringstro*, *målorientering*, *personlig interesse* og *suksessforklaring* (oversatt i Skar & Myhill, 2022). Tro på egen mestring, *mestringstro*, handler om elevens opplevde kompetanse for å gjennomføre skriveoppgaver på en hensiktsmessig måte. Målorientering handler om hva der er som gjør at eleven setter seg mål om å gjennomføre skriveoppgaven. Aspektet *personlig interesse* handler om hvor interessert eleven er i tema for skriveoppgaven. *Suksessforklaring* handler om elevens evne til å forklare eller forstå årsaker til om han eller hun lykkes eller ikke lykkes med skriveoppgaven. For elever i begynneropplæringen kan dette innebære mestringstro for eksempel knyttet til å forme bokstaver, stave ord og skrive en tekst. En motivert elev er ikke nødvendigvis glad i å skrive, men en motivert elev har ifølge Boscolo (2019) lært hvordan han skal håndtere utfordringer som dukker opp, og har kunnskap om strategier og ressurser som er nødvendige for å beherske å skrive ulike tekster. Elever som har vansker knyttet til lesing og skiving, har ofte vansker knyttet til motivasjon (Lyster, 2013). En viktig jobb i skolen er å bidra til at elevene som ikke mestrer skriftspråket, holder motivasjonen oppe. Forskning viser en klar sammenheng mellom motivasjon og selvoppfatning, og at dette også har en sammenheng med elevens mestringfølelse (Graham & Perin, 2007). Graham (2018) hevder at følgende sju ulike sett holdninger kan være med på å påvirke eleven som skriver:

- Viktigheten av å gjøre skriveoppgavene bra og gleden av å utføre dem
- Om eleven liker å skrive
- Tanker om egen ferdighet

- Hvorfor en engasjerer seg i skrivingen
- Om en lykkes eller ikke
- Egen skriveidentitet
- Skrivefellesskapet eller skrivemiljøet

Forskning viser en tydelig sammenheng mellom mestringsforventninger og faglige prestasjoner. Elever som har høye forventninger til seg selv, ser også større verdi i å jobbe med skolefag. Elever med mestringsforventninger legger også ned større innsats og viser større engasjement. Videre har de mer utholdenhet knyttet til arbeid med mer krevende oppgaver (Bandura, 1997). Det er viktig at elevene opplever skrivingen som meningsfull, da dette påvirkes av om elevene har noe å skrive om (Myran, 2020).

2.1.4 Håndskrift og håndskriftsflyt

Håndskrift er fortsatt høyt prioritert som skriveverktøy (Graham, 2009), og målet er at elevene skal kunne utvikle lesbarhet og flyt i skrivingen sin. I Kunnskapsløftet er det et mål at elevene skal skrive tekster med funksjonell håndskrift etter 4. årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Funksjonell håndskrift handler om både skrivehastighet og skrivekvalitet (Myran, 2016).

De siste årene har det blitt forsket en del på håndskrift, og hvilken rolle håndskrift har i skriveprosessen (Berninger et al., 1997; Graham, Harris & Fink, 2000). Forskingen har slått fast at håndskrift ikke kun er en motorisk handling. Berninger et al (2016) refererer til at håndskrift er «*language by hand*». I dette legger hun at håndskrift kan sees på som en prosess som omhandler ortografiske koder (bokstavformer), fonologiske koder (bokstavnavn og lyder) og grafomotoriske koder (skrevne former). I en metaanalyse fra 2016 presenterer Santangelo & Graham to viktige årsaker til å utvikle elevenes håndskriftsflyt og lesbarhet tidlig i skolen: *presentasjonseffekt* og *skriveeffekt*. Presentasjonseffekten omhandler vurderingen av elevenes skriftlige arbeid, der to like tekster har en tendens til å bli vurdert ulikt da vurdereren påvirkes av lesbarheten, eller med andre ord hvor pen teksten er. Med skriveeffekt menes det at om man nedprioriterer utviklingen av en funksjonell håndskrift, vil dette gå ut over andre aspekter ved skriving, som for eksempel planlegging, evaluering og spissing av teksten. Dette forklares med at for mye av de kognitive ressursene blir dedikert til transkripsjonsferdigheter. En lite utviklet håndskrift kan også påvirke senere utvikling av skriveferdigheter, da en funksjonell håndskrift er tett koplet opp mot motivasjon for skriving og egen skriveidentitet. Elever som strever med å utvikle en funksjonell håndskrift, kan miste motivasjonen til å lære gjennom skriving i fremtiden, da de risikerer å utvikle et tankesett som sier at de ikke kan skrive og derfor unngår enhver skrivesituasjon (Graham & Santangelo, 2016, s.226) Tidligere studier viser en positiv sammenheng mellom en velutviklet håndskrift og tekstkvalitet for tidlige skrivere, da elevene gjerne skriver lengre tekster og tekster av bedre kvalitet om særlig håndskriftsflyt er godt utviklet (Graham et al., 2000). Årsaken til at noen elever har vansker med å utvikle en funksjonell håndskrift kan ha flere årsaksforklaringer. Det kan handle om en vekselvirkning mellom elevenes kognitive forutsetninger, hvordan undervisningen foregår og at skolen ikke har tatt nok hensyn til elevens modenhet og evne til oppmerksomhet (Karlsdóttir, 2004). Også Berninger et al. (2009) viser til at en uleselig håndskrift kan forklares med at noen elever har utfordringer knyttet til finmotorikk. Vanskene med håndskrift kan også forklares med at elevene ikke har svekkede finmotoriske ferdigheter, men at de har en nevrologisk betinget vanske som gir

seg utsalg i nedsatt evne til å skrive. Vanskene kan da forklares med dysgrafi (Berninger et al., 2009).

2.2 Stadier i skriveutviklingen

De fleste barn kan mye når de starter på skolen. Djuve (2017) undersøkte blant annet variasjonen i norske elevers skriftspråklige ferdigheter ved skolestart. Resultatene fra studien viser at noen førsteklassinger kunne lese opp mot 100 ord i minuttet, mens andre kunne få eller ingen bokstaver (Djuve, 2017). Dette vil med andre ord si at kodingsferdighetene til elevene er på svært ulikt nivå. I en annen studie har Rogne et al. (2021) undersøkt lese- og skriveferdighetene til et utvalg norske elever ved skolestart. Til sammen deltok 577 elever. Resultater fra denne studien viser at det er store forskjeller mellom elever med dårlig bokstavkunnskap sammenliknet med resten av elevgruppa. Forskerne argumenterer for at det er viktig at lærere er oppmerksomme på de ulike mestringsnivåene knyttet til lese- og skriveferdigheter allerede det første året (Rogne et al., 2021).

Barns skriveutvikling starter lenge før de starter på skolen. Tilnærmingen til skrift kan skje gjennom tegning og/eller skribling. Barn bruker gjerne personlige tegn for å uttrykke bokstaver, ord og hele setninger. Ifølge Vygotsky (1978) utvikles skrijving som en forlengelse av barns naturlige kroppsbevegelser. Barnet starter med tegning, og gjennom tegning og lek utvikles teksten via symboler. Gjennom å studere utvikling av skriftspråk hos barn argumenterte Vygotsky for at skrijving handler om motoriske ferdigheter, og har røtter både lek og håndbevegelser; «The gesture is the initial sign that contains the child's future writing as an acorn future oak» (Vygotsky, 1978, s. 107). På denne måten kan vi se på tegning som en forløper til barns skrift, både fysisk, motorisk og kognitivt (Hagtvet 1988; Vygotsky, 1978).

Å ha kunnskap om normalutviklingen av skriftspråklige ferdigheter hos barn er et viktig fundament for å kunne forstå hvorfor utviklingen noen ganger er forsinket (Høien & Lundberg, 2012). Når barn tilegner seg lese- og skriveferdigheter, går de gjennom ulike stadier (Korsgaard et al. 2011; Høien & Lundberg, 2000). Det er vanlig å fremstille denne skriftspråkutviklingen som en modell med utviklingstrinn der barna befinner seg på ulike stadier i utviklingen. I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i Korsgaard et al. (2011) og Høien og Lundbergs (2000) framstilling av skriveutviklingsstadier. Jeg vil i tillegg også vise til Lyster (2011) og Hagtvet et al. (2014), som benytter noe av de samme beskrivelsene.

Ifølge Korsgaard et al., (2011) og Høien & Lundberg (2000) går barns skriveutvikling over fire faser. Disse fasene er ikke som en trapp, men mer som en bakke der det er glidende overganger mellom stadiene. Når jeg i det følgende presenterer stadiene for skriveutvikling, er det også viktig å presisere at alle barn ikke nødvendigvis er innom alle momentene i alle fasene. Enkelte barn hopper for eksempel over skriblestadiet.

For å forstå det alfabetiske prinsipp er fonologisk bevissthet helt grunnleggende. Dette handler om å forstå språkets form og lydstruktur. Fonologisk bevissthet innbefatter evnen til å kunne lytte ut lyder og manipulere språklige enheter (Lyster, 2011). Elever med lav fonembevissthet vil ha en mer komplisert lese- og skriveutvikling sammenliknet med elever som regnes som fonembevisste. Kunnskap om lydstruktur spiller en sentral rolle for tidlig staving hos barn (Høien & Lundberg, 2012).

2.2.1 Tidlig skriving

Tidlig skriving deles gjerne inn i fasene skribling, pseudoskriving og logografisk skriving. Den tidlige skrivingen kan uttrykkes forskjellig, og kan kjennetegnes ved at barna skriver, utforsker ulike bokstaver eller ordbilder eller later som de skriver. På dette stadiet har ikke barna kjennskap til bokstavene, og de skriver gjerne bokstavlignende tegn. Barn på dette stadiet har lite kunnskap om at ord kan deles opp i fonemer (enkeltlyder). *Tidlig skriving* kjennetegnes ofte av at barna er usikre med tanke på skriveretning på både bokstaver og ord. Noen skriver opp-ned, mens andre skriver baklengs (Korsgaard et al., 2011). Ofte kan det være vanskelig å lese det barnet prøver å kommunisere gjennom sine tekster. Høien og Lundberg (2000) kaller dette stadiet *pseudoskriving*, der skrivingen bærer preg av tegn som ikke representerer en bestemt bokstav. Korsgaard et al. (2011) viser til ulike typer av *tidlig skriving*; *skribling*, *bokstavskribling* og *logografisk skriving*. *Skribling* handler om at barnet etterligner den skriften det observerer i miljøet rundt seg, og det etterligner ofte voksne eller eldre barn når det skriver. Dette er ofte streker eller figurer som kan ligne på bokstaver eller andre skrifttegn (Korsgaard et al., 2011). Når barna begynner å utforske bokstaver er de gjerne opptatt av sin bokstav og bokstavene til andre i familien. Dette handler om *bokstavskribling*, og barna begynner her å interessere seg for hvordan bokstavene egentlig ser ut. Det er ikke uvanlig at barn sier "dette er min bokstav" eller "dette er mamma sin bokstav". Bokstavutforskerne er ikke så nøye med skriveretningen, og de speilvender ofte når de skriver. Det er heller ikke uvanlig at det er lite samsvar mellom bokstavene de skriver og tilhørende fonem (lyd). I *logografisk skriving* har ikke barna forstått sammenhengen mellom fonem og grafem (lyd og bokstav), men de har lært noen ordbilder som de skriver slik som de husker dem. På dette stadiet forsøker barnet å tegne et «bilde» av ordet (Høien & Lundberg, 2012), og skrivingen preges ofte av memoreringsstrategi, før den gradvis blir mer og mer fonologisk basert (Hagtvet et al., 2014). Barna er her på vei til å knekke den alfabetiske koden som forbinder fonem og grafem.

2.2.2 Semifonografisk skriving

På dette stadiet har barna knekt den alfabetiske koden. De har oppdaget skriftens lydprinsipp, og de utforsker forholdet mellom fonem og grafem. Når barna skriver prøver de ut kunnskapene sine ved å skrive ordene slik de høres ut for dem (Korsgaard et al., 2011). Lydrette ord blir ofte skrevet riktig, mens ikke-lydrette ord er vanskelige å skrive. Ordbilder automatiseres i liten grad, da barna eksperimenterer og utforsker mens de skriver. Tekster i denne fasen mangler ofte mellomrom mellom ordene, og ofte kan mellomrom bli markert med prikker eller streker (Korsgaard et al., 2011). I denne fasen er det vanlig at barna ikke klarer å lese det de selv har skrevet (Høien & Lundberg, 2000).

2.2.3 Fonografisk skriving

I denne fasen har barna forstått det alfabetiske prinsipp. Alle lyder er stort sett på plass, og ordene staves ofte lydrett. På dette stadiet er den tekniske sida ved skriving forstått, og det er nå den "egentlige" skrivingen skjer (Korsgaard et al., 2011). Fordi barna i liten grad foretar en analyse av hver enkelt lyd, er det vanlig at oppstår mye bortfall av bokstaver i tekstene. Et eksempel på det kan være at *jente* blir <jnt> og *har* blir <hr>. Vokaler faller oftere bort enn konsonanter (Traavik & Alver, 2008, s. 71). Årsaken til dette kan være at barna bruker bokstavnavnet når de skriver, eller det kan skyldes at vokalene utelates fordi konsonantene er de meste signifikante i skriftspråket. Når barn utvikler en en-til-en-korrespondanse mellom språklyd og bokstav, vil bortfallene bli

færre. I tekstene til en *fonografisk skriver* er mellomrom mellom ord på vei inn, og barna i denne fasen har oppdaget at det finnes ord som ikke skrives slik som de høres, og at de må bruke andre strategier enn å lytte seg fram til stavemåten. Det er vanlig at mange hypoteser og stavestrategier prøves ut, fordi språket vårt er fullt av ikke-lydrette ord, stumme bokstaver, dobbeltkonsonanter og trykksvake endelser som en ikke kan lytte seg fram til (Korsgaard et al., 2011).

2.2.4 Ortografisk skriving

De aller fleste barn utvikler seg gradvis over i denne fasen i løpet av de første årene på skolen (Korsgaard et al., 2011). I den ortografiske fasen mestrer barna flere og flere lydrette ord selv om skrivefeil kan forekomme. På dette stadiet skrives ord etter hvert raskere og mer automatisert (Høien & Lundberg, 2000). Gjennom undervisning og mye eksponering av tekst gjennom både lesing og skriving, vil de fleste barn komme seg greit over i det *ortografiske stadiet*. Skriveferdighetene øker når det gjelder å skrive ord, men også når det gjelder skriving av større helheter som setninger og tekster i ulike sjangre. Prosessen med å nå frem til dette siste stadiet er lang, og det er en prosess som varer langt inn i den voksne alder (Korsgaard et al., 2011).

Å kunne skrive ortografisk riktig handler også om hvordan teksten kommuniserer. Det er lettere for en mottaker å lese tekster med ord som er stavet korrekt, da det blant annet vil føre til færre misforståelser (Skaathun, 2003). Med tilstrekkelig trening vil de fleste elever utvikle gode staveferdigheter, noe som vil kunne bidra til å legge et godt grunnlag for at elevene ikke bruker energi på staving, men på budskapet teksten skal formidle.

2.3 Elever som strever med skriving

Noen elever i skolen mestrer av ulike årsaker ikke de skriftspråklige ferdighetene som er forventet for deres alderstrinn. Enkelte av disse elevene utvikler så dårlige skriveferdigheter at det kan gi dem hindringsfaktorer på en rekke områder, spesielt på skolen (Næss et al., 2022). Ofte kan slike vansker ha negativ innvirkning på selvbildet og på motivasjon for skolearbeid. Å lykkes med skriftspråkutvikling er viktig for å tilegnelse av ny kunnskap, for utviklingen sosial og emosjonell utvikling og for senere innpass i samfunnet (Lyster & Frost, 2012).

Skrivevanskene kan opptre veldig ulikt hos barn, og det kan ligge ulike årsaksfaktorer til grunn for vanskene (Høien, 2012). Årsakene kan ligge hos individet selv gjennom at eleven har emosjonelle utfordringer, manglende motivasjon, vansker med konsentrasjon og oppmerksomhet eller svake evnemessige forutsetninger for læring. Vansker med skriftspråket kan også forårsakes av skolen ved at skolen gir eleven en mangelfull og usystematisk opplæring (Helland, 2012; Høien, 2012). På bakgrunn av ulik vektlegging og at skriving kan være komplekst og foregå for ulike formål, er det problematisk for forskere å samles om en felles definisjon og årsaksforklaring (Næss et al., 2022). Det finnes likevel flere felles kjennetegn ekspertene er enige om.

Elever som strever med skriving kan blant annet identifiseres gjennom å se på hvordan tekstene de skriver er utformet (Graham et al., 1993). Som vist til tidligere er det å skrive en krevende prosess, og det er mange ferdigheter som skal beherskes. På en og samme tid skal en tekst inneholde korrekte tegn og bokstaver. Ortografien skal være korrekt, det skal være en tydelig struktur i teksten og innholdet skal være klart. I tillegg er det også forventet at den som skriver skal ha mottakerbevissthet og skrive i en

sjanger og med et språk som er tilpasset normer som finnes (Berninger, 2000). Typiske tegn på dårlige eller mangelfulle skriveferdigheter, er at elevene har utfordringer med å omskape egne tanker og ideer til tekst (Lyster, 2012; Næss et al., 2022). Elevers skrivevansker kommer ofte til syne gjennom at de har utfordringer med å huske hvordan de skal forme bokstaver, at de skriver sakte, at de har dårlig utformede bokstaver og/eller korte tekster (Graham et al., 1993; Næss et al., 2022). Elever som ikke har automatisert staving vil bli forstyrret i sin tekstproduksjon ved at de bruker mye av kapasiteten sin på å skrive riktig (Lyster, 2012). Vansker med staving kan også føre til bortfall av ord de ikke kjenner stavemåten til, fordi elevene da velger å uttrykke seg på en enklere måte. Videre er tekstene ofte pregede av ufullstendig og usammenhengende tekst.

Fordi utfordringer på ett område kan påvirke andre områder i skriveprosessen, er det viktig å kartlegge elever som strever med skriving for å prøve å identifisere hvor vanskene ligger (Høien & Lundberg, 2012).

2.4 Vurdering av skriving

Som tidligere nevnt er tidlig innsats en målsetting hos norske myndigheter. Derfor er det viktig at skolen tidlig i skoleløpet identifiserer elever som ikke har kommet godt i gang med lese- og skriveutviklingen, eller som har stagnert. Skolen skal tilpasse opplæringen, fange opp elever som henger etter å ha oversikt over hvor elevene er i sin læringsprosess. Et viktig verktøy i dette arbeidet er Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøver. Det finnes både obligatoriske og frivillige kartleggingsprøver i lesing. I norsk skole blir det gjennomført obligatoriske kartleggingsprøver i leseferdighet på 1., 2. og 3. trinn, der formålet med kartleggingene er å identifisere de svakeste leserne/skriverne og samtidig synliggjøre hvilke områder i skriftspråket de har behov for at det jobbes videre med. Kartleggingsprøvene setter søkelys på progresjonen i leseutviklingen, fra språklig bevissthet via bokstavkunnskap og ordlesing, til å kunne lese ulike typer tekst med sammenheng og forståelse. De ulike delprøvene måler skriftspråklige ferdigheter som elever i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevansker ofte strever med (Utdanningsdirektoratet, 2014). I tillegg tilbyr også Utdanningsdirektoratet kartleggingstester som det er valgfritt for kommuner og skoler å bruke. Det føres ikke offentlig statistikk over hvilke kartleggingsprøver som benyttes, og av den grunn er det vanskelig å vise til en oversikt over de mest brukte kartleggingsverktøyene.

En undersøkelse gjort i et stort utvalg kommuner, viser at Carlsten lesetest er det mest brukte kartleggingsverktøyet i norsk grunnskole (Arnesen et al., 2018). Studien har undersøkt hvilke kartleggingsverktøy som blir mest brukt, og tillegg ble det gjennomført en systematisk gjennomgang av kvaliteten på verktøyene. Til sammen har 234 skoler deltatt i undersøkelsen. Carlsten er et verktøy uten noen dokumenterte psykometriske kvaliteter. I studien konkluderes det med at mange av verktøyene som benyttes av lærere i skolen i liten grad er kvalitetssikrede, og at det er stor variasjon på dokumentasjon fra de som har utviklet testene. Formålet med Carlsten for 1. og 2. trinn er å kunne vurdere elevers lese- og skriveferdigheter med tanke på å kunne yte tidlig hjelp til elever som strever. Prøven gir et grovt bilde av grunnleggende lese- og skriveferdigheter og er en støtte ved vurdering av hvilke elever som trenger støtte, kjennskap til bokstaver, og deres evne til å identifisere språklyder i uttalte ord. Carlsten kan gi læreren et delvis bilde av grunnleggende lese- og skriveferdigheter, og er en støtte ved vurdering av hvilke elever som trenger støtte i videre opplæring.

Birkedal (2014) har undersøkt hvilke faktorer lærere vektlegger når de skal vurdere om elever på 1. trinn står i fare for å utvikle vansker knyttet til lesing og skriving. I denne undersøkelsen finner Birkedal at lærere i stor grad baserer seg på egne observasjoner for å identifisere elever som står i fare for å utvikle vansker med skriftspråket. Resultatene i studien viser at vansker med språk og språkforståelse blir vektlagt i dette arbeidet. En annen studie har undersøkt hva lærerne vektlegger når de gir tilbakemelding på elevtekster til elever som strever med skriving på 4. trinn (Hansen, 2021). Funn i studien viser at lærerne gir mye tilbakemelding på teksters lokalnivå (rettskriving, grammatikk og ordvalg), og det kan se ut til at de har mindre oppmerksomhet rettet mot globalnivå (innhold og struktur). Et annet interessant funn denne studien er at lærerne har en bevissthet om at elever kan streve med flere deler av skriveprosessen (Hansen, 2021).

2.5 Forsknings spørsmål

Studiens problemstilling er:

Hva kjennetegner skriveutviklingen til elever som på slutten av 2. trinn strever med skriving, sammenliknet med elever som skårer innenfor gjennomsnittet?

For å kunne svare på problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i to forsknings spørsmål:

- Hva kjennetegner skriveutviklingen til elever som strever med skriving på slutten av 2. trinn?
- Hva kjennetegner skriveutviklingen til elever som ikke strever med skriving på slutten av 2. trinn?

For å svare på forsknings spørsmålene, vil jeg i lys av tidligere litteratur som belyser en rekke ulike aspekter ved skriving, vil jeg gå nøye inn i hvilke metoder som er brukt i metodeavsnittet (kapittel 3).

Basert på tidligere forskning og ut fra min erfaring som lærer, spesialpedagog og psykologisk pedagogisk rådgiver forventer jeg at elever som strever med skriving strever med å konstruere setninger, og at de skriver korte tekster sammenliknet med elever som ikke strever. I denne oppgaven har jeg avgrenset undersøkelsen til elever som ikke har spesifikke fag-, språk- eller lærevansker (f.eks. dysgrafi).

3 Vitenskapsteoretisk forankring - metodisk tilnærming

Materialet som ligger til grunn for denne studien er hentet fra tekstbanken til FUS-prosjektet. Det å benytte data som er samlet inn av andre kan gi forskere tilgang til et materiale de ellers ikke hadde hatt tilgang til (Andersson-Bakken & Dallan, 2021). Formålet med denne masteroppgaven er å finne ut hva som kjennetegner skriveutviklingen til elever som strever med skriving på slutten av 2. trinn. Å sammenlikne tekstene til elever som strever med skriving med tekster til elever som ikke strever med skriving, vil kunne gi innsikt i hva man kan forvente at elever skal mestre.

Forskerne i FUS-prosjektet har som nevnt samlet inn elevtekster på 1.– 3. trinn fra et bredt utvalg skoler. I FUS er det i perioden 2019–2021 gjennomført tekstinnsamling med fire ulike målepunkt, som vist i tabell 3. Det ble samlet inn to skriveoppgaver og en

hastighetsoppgave på hvert målepunkt. I tillegg har elevene fylt ut et egenvurderingsskjema etter hver skriveoppgave.

I dette kapitlet redegjøres det for hva som har blitt gjort for å undersøke hva som kjennetegner skriveutviklingen til elever som strever med skrivning på slutten av 2. trinn. Innledningsvis beskrives FUS-prosjektets datamateriale (skriveoppgaver og elevtekster) som er grunnlaget for utvelgelse av elevtekster i denne studien. I kapitlet redegjøres det også for utvalgsriterier lys av oppgavens problemstilling. Avslutningsvis vil studiens tilnærming til datamaterialet beskrives, ved at det gjøres rede for valg av analyseverktøy.

3.1 Utvalg

I undersøkelsen er det brukt data fra åtte elever, fire jenter og fire gutter. Dataen ble samlet inn høst og vår på første trinn, og høst og vår på 2. trinn, altså når elevene var 6–8 år. En fullstendig oversikt over datamaterialet presenteres i kapittel 3.3.

3.2 Utvalgsriterier og refleksjoner knyttet til materialvalg i studien

Informantene i studien er valgt gjennom det Thagaard (2013) definerer som et *strategisk utvalg*. Et strategisk utvalg gir forskeren mulighet til å komme i kontakt med informanter som har strategiske kvalifikasjoner med tanke på problemstilling og teoretisk perspektiv for studien (Thagaard, 2013). Materialet er hentet fra FUS-prosjektet, og utvalget av data er kvalitetssikret i dialog med forskergruppen i FUS-prosjektet. I FUS-prosjektet har det blitt gjennomført tekstinnsamling fra de samme elevene gjennom 1. og 2. trinn, og til sammen er det gjennomført fire innsamlinger fordelt på fire målepunkter; MP1, MP2, MP3 og MP4. Dette for å bruke data fra alle disse målepunktene er det mulig å undersøke hvordan de utvalgte elevene i min studie utvikler seg som skrivere.

Problemstillingen i undersøkelsen er hva som kjennetegner skriveutviklingen til elever som strever med skrivning på slutten av 2. trinn, sammenliknet med elever som skårer innenfor normalen. For å kunne gjøre en sammenlikning av skriveutviklingen til elever som strever med skrivning med elever som ikke strever med skrivning valgte jeg å lage to grupper; *elever som ikke strever med skrivning* og *elever som strever med skrivning* etter 2. trinn. For å kunne definere disse to gruppene brukte jeg et screeningverktøy som er utviklet gjennom studien «Identifying texts in the warning zone: Empirical foundation of a screening instrument to adapt early writing instruction» (Skar et al., 2022). Gjennom denne studien har forskerne utviklet et screeningverktøy som kan hjelpe lærere til å identifisere elever som skriver tekster som kan indikere at de står i fare som å bli hengende etter. Studien har også fastsatt en cut-off score for elever på 1., 2. og 3. trinn. Cut-off score er ei grense på vurderingsskalaen som er brukt i FUS-prosjektet som markerer grensen mellom å streve og ikke streve med skrivning. For å kunne definere kriterier for de to ulike gruppene tok jeg utgangspunkt i en cut-off score som er fastsatt gjennom denne studien. Ifølge Skar et al. (2022) var cut-off scoren for 2. trinn 2,8 på en skala fra 1–5. Denne cut-off scoren er basert på tekstene som er skrevet på våren i 2. trinn (MP4).

Kriterier for gruppe 1:

Elever som markerer seg som svake skrivere som står i fare for å bli hengende etter på 2. trinn og som lå en standardavvikelse under gjennomsnittet i sin gruppe (under cut-off score 2.8).

Kriterier for gruppe 2:

Elever som markerer seg som elever som ikke strever med skriving etter 2. trinn, og som lå en standardavvikelse over gjennomsnittet i sin gruppe (over cut-off score 2,8).

Årsaken til at det er valgt tekster er standardavvikelse under og over gjennomsnittet i gruppene, er for å unngå å få med elever som er i «gråsonen».

Videre hadde jeg tre andre kriterier for utvalget. Det første kriteriet var at elevene i utvalget skulle ha norsk som førstespråk. Bakgrunnen for dette kriteriet er for å utelukke at det er språklige utfordringer som for eksempel dårlige norskferdigheter som ligger til grunn for vansker med skriving. Å lese og skrive på andrespråket kan være krevende (Monsen & Randen, 2017). Gjennom å begrense utvalget til elever som har norsk som førstespråk vil det være enklere å utelukke misforståelser knyttet til språk som feilkilder.

Det andre kriteriet var at utvalget skulle bestå av like mange gutter som jenter. For å ha et kjønnsnøytralt utvalg valgte jeg å ha med to gutter og to jenter i hver gruppe. Bakgrunnen for dette valget var for at jeg ønsker at begge kjønn skulle være representert på lik linje for i størst mulig grad unngå hypoteser og teorier knyttet til skriveteorier om ulikheter mellom kjønn som forklaring på resultatene (Berninger, 2009).

Det tredje og siste kriteriet var at elevene hadde levert tekster på alle fire målepunktene. I FUS-materialet finnes data fra mange elever, men av ulike grunner er det ikke alle elevene som har levert tekster på alle fire målepunktene. Dette kan for eksempel forklares med at eleven var syk den dagen det foregikk tekstinnsamling. Elever som manglet tekster, ble utelukket fra utvalget fordi målinger på alle målepunktene gir meg bedre muligheter til å si noe om utviklingen gjennom første og andre trinn. Det var ikke et kriterium at elevene skulle komme fra ulike skoler. Likevel viser datamaterialet at de åtte elevene representerer åtte ulike skoler.

I kvalitative studier er det mulighet til å gjøre relativt små utvalg. Antall informanter bør ikke være for stort da bearbeiding og analyse av materialet er en tidkrevende prosess. Samtidig er det viktig at utvalget må gi tilstrekkelig grunnlag for analyse. I denne studien er det vurdert at åtte elever vil være et tilstrekkelig og hensiktsmessig utvalg for å kunne svare på problemstillingen i studien. Antallet vil også være overkommelig for meg å håndtere med den tid jeg har til rådighet. Da jeg ønsker å gå grundig til verks i analyser og presentasjon av analyser, har også masteroppgavens begrensede omfang betydning for hvor stort utvalget kan være. De åtte elevene i studien har fått egne navn. For å gjøre det lettere for leseren å følge elevene gjennom studien har de fire elevene som presterer lavt på MP4, som var våren på 2. trinn, fått navn på L; L1 – L4. De fire elevene som presterte høyt på skriving på MP4 har fått navn på H. Elevene er delt inn i grupper der elevene L1 – L4 defineres som *gruppe L* og elevene H1 – H4 defineres som *gruppe H*.

Tabellen (tab. 1) viser en oversikt over utvalget av elever. Studien forholder seg til etiske retningslinjer og det er benyttet koder for å anonymisere elevene.

Tabell 1: Tabelloversikt over elevene i undersøkelsen.

Elev:	L1	L2	L3	L4	-	H1	H2	H3	H4
Kjønn:	jente	jente	gutt	gutt	-	jente	jente	gutt	gutt
	Gruppe L				-	Gruppe H			

3.3. Tekstmaterialet i studien

Tabell 2 viser oversikt over materialet som er samlet inn på de fire ulike målepunktene.

Tabell 2: Oversikt over innsamlet materiale.

Målepunkt	Tekstkvalitet	Transkripsjon	Motivasjon
MP1 høst 2019 (aug. – sept.)	Elevtekster	Håndskriftsflyt	Egenvurdering
MP2 vår 2020 (mai – juni)	Elevtekster	Håndskriftsflyt	Egenvurdering
MP3 høst 2020 (aug. – sept.)	Elevtekster	Håndskriftsflyt	Egenvurdering
MP4 vår 2021 (mai – juni)	Elevtekster	Håndskriftsflyt	Egenvurdering

Tabellen under (tab. 3) viser en oversikt over det totale tekstmaterialet til åtte elever.

Tabell 3: Totalt utvalg for åtte elever.

	Antall deltakere	Tekster	Håndskriftsflytsoppgave	Egenvurdering
Elever som strever med skrivning på slutten av 2. trinn, gruppe L	4	32	16	32
Elever som ikke strever med skrivning på slutten av 2. trinn, gruppe H	4	32	16	32
Totalt	8	64	32	64

3.3.1 Beskrivelse av skriveoppgaver

Ved gjenbruk av data er det ifølge Andersson & Dallan (2021) viktig å få god nok informasjon om konteksten. Gjennom FUS-prosjektet fikk jeg tilgang til alle skriveoppgavene som hadde blitt gitt elevene på 1. og 2.trinn. Skriveoppgavene i FUS er utviklet med tanke på at elevene skal få bruke skrift i meningsfulle sammenhenger. Målet med skriveoppgavene i prosjektet var at elevene skulle vise hva de greide på egenhånd. Det ble samlet inn to skriveoppgaver og en hastighetsoppgave på hvert målepunkt. For at rammene skulle være mest mulig lik i tekstinnsamlingen ble det av prosjektgruppa i FUS lagt føringer for hvordan lærerne skulle gjennomføre skriveoppgavene. Gjennom skriveoppgavene var det en målsetting at elevene skulle bruke skrift, gjerne kombinert med tegning i meningsfulle og elevnære aktiviteter. Skriveoppgavene var designet for at alle elevene skulle ha noe å skrive om. For at alle elevene skulle ha lik mulighet til å besvare skriveoppgaven, var de ikke knyttet til noe faglig. Otnes (2015) refererer til Gardner (2008) som hevder at elever i skolen bør få skriveoppgaver som er knyttet til elevnære tema. Elevene må få skrive om tema de opplever som relevante, og som er innenfor deres kompetanseområde.

Gjennomføring av skriveøktene:

Hver skriveøkt startet med at lærer leste skriveoppgaven for elevene. I etterkant ble det gjennomført en felles muntlig idémyldring med utgangspunkt i forslag fra lærerveiledningen. Lærerne fikk ikke lov til å skrive ned ideer på tavla. Det var heller ikke lov til å gi elevene noen form for skrivehjelp. Det var viktig at lærerne sikret at alle elevene hadde bestemt seg for hva de ville skrive før de gikk videre. Den eneste hjelpen lærerne kunne bistå elevene med, var hjelp til å komme i gang med skrivningen. På selve skriveoppgaven hadde elevene 45 minutter til rådighet for å skrive. Instruksjonene som ble gitt var utarbeidet av FUS-prosjektet (vedlegg 1). Etersom dette forskerne i FUS kun i begrenset omfang observerte gjennomføringen av oppgavene, kan vi ikke være sikre på hva som har skjedd, og om lærerne har fulgt instruksjonen slik de var tenkt.

Elevtekstene i dette materialet er svar på åtte skriveoppdrag, som er presentert i tabellen nedenfor (tabell 4).

Tabell 4: Oversikt over skriveoppgavene som ble gitt i FUS-prosjektet.

Målepunkt og trinn	Skriveoppgave	Oppgavetekst
MP1, høst 1. trinn	Utetid	Skriv et brev der du beskriver hva du liker å leke i utetiden/friminuttene
	Drømmematpakke	Bruk sansene dine og beskriv din drømmematpakke. Skriv til en som ikke kan se eller lukte den.
MP2, vår 1. trinn	Utetid	Skriv et brev der du beskriver hva du liker å leke i utetiden/friminuttene
	Magisk hatt	Forestill deg at du en dag finner en magisk hatt. Når du tar på deg hatten, kan du forvandle deg til hva som helst. Fortell hva du forvandler deg til, og hva som skjer den dagen.
MP3, høst 2. trinn	Drømmematpakke	Bruk sansene dine og beskriv din drømmematpakke. Skriv til en som ikke kan se eller lukte den.
	Dagen jeg fikk bestemme i Norge	Forestill deg at du våkner opp og at du har blitt den som bestemmer i Norge. Fortell hva du ville bestemt, og hva som skjer den dagen.
MP4, vår 2. trinn	Utetid	Skriv et brev der du beskriver hva du liker å leke i utetiden/friminuttene
	Magisk hatt	Forestill deg at du en dag finner en magisk hatt. Når du tar på deg hatten, kan du forvandle deg til hva som helst. Fortell hva du forvandler deg til, og hva som skjer den dagen.

Flere av oppgavene er gitt flere ganger. Oppgaven som handler om å beskrive hva elevene gjør i utetida er gitt tre ganger; ved skolestart høst (MP1), våren 1.trinn (MP2) og våren 2.trinn (MP4). Dette er gjort for å utelukke at type skriveoppgave kan være årsak til eventuelle avvik.

3.3 Analyse

Analysen av materialet i denne masteroppgaven er tredelt og består av: analyse av elevtekster, analyse av håndskriftsflyt og analyse av elevenes egenvurdering.

3.3.1 Analyseverktøy for elevtekster

Som utgangspunkt for vurdering av tekstene har jeg brukt utvalgte deler av vurderingsområdene som brukes i FUS-prosjektet (vedlegg 2) sammen med stadiene i skriveutvikling som er beskrevet i teoridelen. Vurderingsverktøyet i FUS-prosjektet er utviklet på grunnlag av et stort utvalg elevtekster skrevet av elever fra 1. til 3. trinn. Kriteriene er utviklet for å kunne gi nyansert informasjon om kvaliteten på tekstene elevene skriver, og verktøyet har åtte vurderingsområder og fem nivåbeskrivelser. Ved å vurdere tekstene på disse områdene kan vi se hvilke områder elevene mestrer, og hvilke områder elevene trenger mer støtte til å utvikle. Sammen med utvalgte vurderingsområdet fra FUS benyttet jeg også områder henter fra stadiene i skriveutviklingen som er beskrevet i kapittel 2.2. For å belyse problemstillingen er det utviklet et eget analyseverktøy til analysen, som er en forenkling av vurderingskriteriene fra FUS og elementer fra skriveutviklingsstadiene som er beskrevet i kapittel 2.2.

Jeg kodet materialet med fargekoder ut ifra det jeg anså som aktuelle tema fra feltet. Gjennom denne prosessen kom jeg fram til kategoriene fem kategorier. Analysen består også av en kartlegging av tekstene etter kategorier som er begrunnet i teori og karakteristiske trekk ved tekstene i datainnsamlingen; *tekststruktur*, *staving*, *tekstlengde*, *tegnsetting* og *tegning*. Kategoriene sier noe om kvaliteten ved tekstene og er viktige markører for skriveferdighet.

Tekststruktur:

Den første analysekategorien er *tekststruktur*. Her benytter jeg deler fra to vurderingsområder fra FUS-prosjektets vurderingsverktøy (vedlegg 2); *organisering av innhold* og *setningsoppbygging*. For å vise en oversikt over materialet knyttet til tekststruktur, er materialet kodet etter kodene 0, 1, 2 og 3. Tekster som ikke inneholder ord, eller som bare består av tegning, er kodet med kode 0. Tekster som består av enkeltstående bokstaver eller ord er kodet med 1. Tekster som inneholder flere ord, som for eksempel er organisert etter listeform, er kodet i denne kategorien. Tekster som inneholder enkle setninger eller som inneholder setninger med liten grad av variasjon i setningsstruktur, som f.eks. «Jeg liker å leke, jeg liker å hoppe» er kodet med 2. Tekster der teksten som helhet har en struktur er kodet innenfor kategori 3.

Stavemåter og rettskriving

For at budskapet i en tekst skal nå frem til leseren, er det viktig at teksten er skrevet på en forståelig måte. Tekster som er skrevet ortografisk riktig er enklere for en leser å forstå sammenliknet med tekster som har mange skrivefeil (Skaathun, 2003). I begynneropplæringen er det nødvendig å rette oppmerksomheten mot evnen til å identifisere og skrive lydene i ord. Den andre analysekategorien er *staving*. Staving innbefatter på samme måte som vurderingsområdet *skrivemåter og staving* fra vurderingskriteriene i FUS, vurderinger av elevens staveutvikling. I tillegg har jeg brukt stadiene i staveutvikling som er beskrevet i kapittel 2.3. Kategorien handler om i hvilken grad elevene mestrer å skrive ordene i teksten riktig. Som tidligere beskrevet under kapitlet om skriveutvikling og staveutvikling, handler dette om at elevene går fra eksempelvis skribleskrift til at en stadig større del av teksten har riktig ortografi.

Tekstlengde

Den tredje analysekategorien er også hentet fra vurderingskriteriene fra FUS, og handler om *tekstlengde*. På dette området analyserte jeg tekstenes lengde ved å telle antall ord og dette omfattet kun verbaltekst som er et relevant svar på oppgaven.

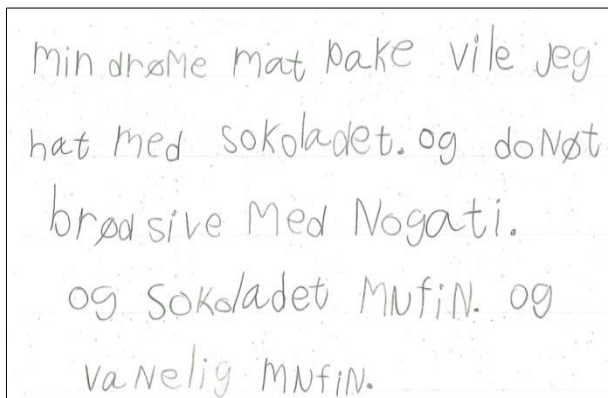
Tegnsetting

Kategorien *tegnsetting* er hentet fra vurderingskriteriene i FUS-prosjektet, og den handler om bruk av skilletegn i teksten. For å analysere bruk av *tegnsetting* i tekstene kodet jeg på følgende måte;

Tekster uten tegnsetting: 0

Tekster med utforskede bruk av tegnsetting: 1

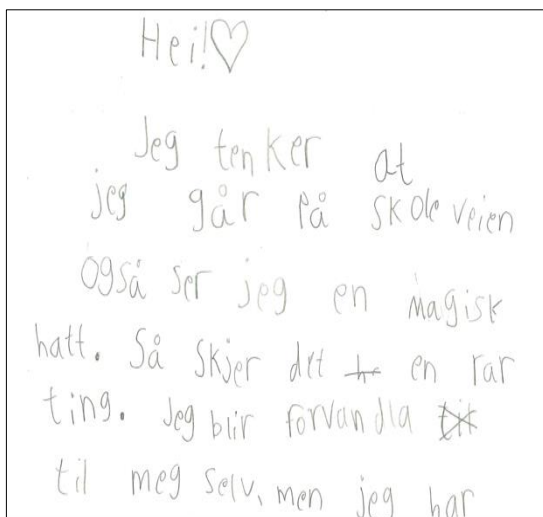
Funksjonell bruk av tegnsetting: 2



Min drøme mat pake vile jeg
hat med sokoladet. og do Nøt.
brødsive Med Nogati.
og sokoladet MNfin. og
vanelig MNfin.

Figur 5: Elevtekst med utforskende bruk av punktum.

Med utforskede bruk av tegnsetting menes tekster som inneholder enkelte skilletegn, for eksempel ved at teksten har punktum i slutten av noen setninger, eller at teksten bærer preg av at punktum er overforbrukt slik som i figur 5.



Heil!♥
Jeg tenker at
jeg går på skoleveien
også ser jeg en magisk
hatt. Så skjer det en rar
ting. Jeg blir forvandla til
til meg selv, men jeg har

Figur 6: Eksempel på konvensjonell bruk av tegnsetting.

Med funksjonell bruk av punktum menes tekster som stort sett har riktig bruk av punktum eller andre skilletegn. Tekster med utforskende eller funksjonell bruk av komma

er også kodet med 1. Figur 6 viser en elevtekst der eleven har konvensjonell bruk av punktum.

Tegning

Den femte analysekategorien er *tegning* og innbefatter i hvor stor grad tegning er en del av verbalteksten. For å analysere materialet med tanke på bruk av *tegning*, kodet jeg tekster med tegning med koden 1. Alle tekster som inneholder tegning er kodet med 1. Tekster uten tegning er kodet med 0.

En av elevene hadde tegnet et menneske og et klatrestativ i oppgaven om utetid (fig. 7). I teksten har eleven skrevet «JÆIHENGOPNEIKLATRESTAIKE». På denne oppgaven har eleven blitt kodet med 1.



Figur 7: Elevtekst om utetid.

Til slutt summerte jeg antall tekster med tegning og antall tekster uten tegning for begge gruppene (gruppe L og gruppe H). Jeg la kodene inn i et søylediagram og på denne måte kunne jeg ut fra analyse få en oversikt over omfanget av tegning i tekstene til hver av gruppene.

3.3.2 Analyseverktøy for håndskriftsflyt

Håndskriftsflytoppgaven måler elevenes evne til å kopiere tekst under tidsbegrensning. Oppgaven har til hensikt å si noe om elevenes skriveflyt og transkripsjonsferdigheter. Tidligere studier har vist at god skriveflyt antakeligvis vil kunne frigjøre kognitiv kapasitet til andre deler av skriveprosessen slik som å produsere og bearbeide innhold (Graham et al., 1997). I denne skriveoppgaven skulle elevene kopiere en tekst så nøyaktig som mulig i løpet av 90 sekunder. Teksten elevene skulle kopiere ble på forhånd lest høyt for elevene gjennom en instruksjonsvideo. For å sikre at alle elevene visste hva de skulle gjøre, gikk læreren nøye gjennom oppgaven på forhånd. Elevene hadde teksten de skulle kopiere foran seg da de jobbet med oppgaven.

For å gjøre rede for hva jeg legger i begrepet funksjonelle utformede bokstaver, har jeg tatt utgangspunkt i Karlsdottir og Stefansson (2005) og Santangelo & Graham (2016) som hevder at det er to krav som må fylles for at håndskrift skal være funksjonell. Det

første kravet handler om skrivekvalitet, som vil si at håndskrifta må utføres i overenstemmelse med det som er en allment akseptert standard. Skriften må kunne leses med normal lesehastighet. Det andre kravet handler om skrivehastighet.

For å kunne gjøre en vurdering av elevenes utvikling av håndskriftsflyt satte jeg alle besvarelsene til hver enkelt elev inn i en tabell. Målet med denne vurderingen var å se på elevenes håndskriftsflyt, lesbarhet og grad av funksjonell håndskrift. Jeg skåret hver enkelt tekst etter om bokstavene var lesbare og konvensjonelt utformet. Målet på antall bokstaver elevene mestret å kopiere på 90 minutter satte jeg først inn i en egen tabell (vedlegg 3) for hver elev. For å kunne sammenlikne utviklingen satte jeg deretter dataen inn i et felles diagram (fig. 29).



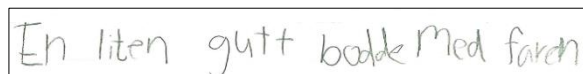
Figur 8 Besvarelse på håndskriftsflyt med kode 0.

Denne teksten (fig. 8) har fått kode 0. Dette med bakgrunn i at bokstavene er uleselige og vanskelige å tyde. Enkelte tegn kan minne om bokstaver.



Figur 9: Besvarelse på håndskriftsflyt med kode 0,5.

Denne teksten (fig. 9) har fått skår 0,5. Dette med bakgrunn i at bokstavene ikke er konvensjonelt utformede, men likevel gjenkjennelige.



Figur 10: Besvarelse på håndskriftsflyt med kode 1.

Denne teksten (fig. 10) har fått skåre 1. Dette med bakgrunn i at bokstavene er konvensjonelt utformede. Bokstavene har rett startpunkt, er skrevet riktig vei og har rett sluttpunkt.

3.3.3 Analyseverktøy for egenvurdering

Motivasjon spiller en viktig rolle for utvikling av skrivekompetanse (Troia et. Al., 2012), og elever som opplever skriving som vanskelig, mangler ofte motivasjon for å gjennomføre skriveoppgaver. Etter hver skriveoppgave som er beskrevet i kapittel 3.2.1 har elevene fylt ut et egenvurderingsskjema (fig. 11) der har tatt stilling til *hvor godt de likte skriveoppgaven, hvor fornøyd de var med teksten, hvor fornøyd de var med egen*

innsats og hvor godt de liker å skrive.

SETT KRYSS I RUTEN SOM PASSER BEST:

☆ = Litt
 ☆ ☆ = Passe
 ☆ ☆ ☆ = Veldig

	☆	☆☆	☆☆☆
Så godt likte jeg oppgaven			
Så fornøyd er jeg med teksten min			
Så fornøyd er jeg med egen innsats			
Så godt liker jeg å skrive			

Figur 11: Egenvurdering som elevene skulle fylle ut etter hver skriveoppgave.

SETT KRYSS I RUTEN SOM PASSER BEST:

☆ = Litt
 ☆ ☆ = Passe
 ☆ ☆ ☆ = Veldig

	☆	☆☆	☆☆☆
Så godt likte jeg oppgaven		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Så fornøyd er jeg med teksten min		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Så fornøyd er jeg med egen innsats		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Så godt liker jeg å skrive		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Figur 12: Eksempel på egenvurdering gjennomført av elev i studien.

Figur 12 viser et eksempel på skjema som er fylt ut av en elev i FUS-prosjektet. For å få et bilde på elevenes motivasjon for skrijving har jeg sett nærmere på punktet som handler om hvor godt de liker å skrive. Jeg valgte følgende koding på elevenes egenvurdering; 1 = litt, 2 = passe og 3 = veldig. Kodingen er i tråd med antall stjerner i egenvurderingsskjemaet som elevene skulle fylle ut. Kodingen ble satt inn i en tabell (vedlegg 4), og deretter regnet jeg ut gjennomsnittsskåren for *Så godt liker jeg å skrive*.

3.4 Ethiske betraktninger knyttet til bruk av elevtekster

Det er spesielt to etiske utfordringer knyttet til bruk av elevtekster som forskningsmaterialet (Andersson-Bakken & Dallan, 2021). Det ene er forskerens ansvar for å ivareta transparens ved presentasjon av resultater. Thagaard (2013) peker i likhet med Andersson-Bakken & Dallan (2021) på at konfidensialitet er et overordnet prinsipp for forsvarlig forskningspraksis. Dette innebærer i praksis at forskeren må anonymisere deltakere i forskningsprosjektet. Thagaard forklarer at pseudonymer eller kodenummer må anvendes når data bearbeides og presenteres. Anonymisering er noe jeg har tatt på alvor ved at jeg har utelatt av personinformasjon i studien. Den andre betraktningen handler om ivaretagelse av juridiske rettigheter. FUS-prosjektet ble gjennomført i

henhold til de detaljerte etiske standardene til *British Association of Applied Linguistics* (BAAL, 2006) og retningslinjene skissert av Norske nasjonale forskningsetiske komiteer (2016). Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). All elevdeltakelse er basert på skriftlig og informert samtykke fra foreldre eller foresatte. Alle tilgjengelige data i FUS- prosjektet er digitalisert først etter anonymisering, og informasjon som kan føre til deltakeridentifikasjon er fjernet.

3.5 Validitet og reliabilitet – studiens kvalitet

En studies kvalitet kan bedømmes ut ifra begrepene *validitet* og *reliabilitet*. Gjennom disse begrepene kan det etableres kriterier for hva som kjennetegner god forskning (Gleiss & Sæther, 2021, s 201).

3.5.1 Validitet

Validitet knyttes til *gyldighet* og kan defineres som kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger (Gleiss & Sæther, 2021, s 201). Validitet handler om hvor godt utvalget og metoden er egnet for å svare på problemstillingen, og hvor godt de ulike tolkningene gjøres rede for i studien. Det skilles mellom ytre og indre validitet. Indre validitet er knyttet til graden av samsvar mellom den virkeligheten vi studerer, og hvilke teorier vi knytter opp mot denne virkeligheten. Indre validitet handler også om hvorvidt studien kan si noe om årsakssammenhenger ut ifra forskningen som foreligger i studien. I denne studien vil leseren kinne finne frem til grunnlaget i fortolkningene, og selv bedømme tolkningens grad av gyldighet gjennom at studien er tolket i lys av aktuell problemstilling og relevant teori. Validiteten kan styrkes gjennom å sammenlikne egne funn med tidligere forskning og eventuelt vise til samsvar. Utvalg og utvalgsriterier er beskrevet i kapittel 3.1 og 3.2. Gjennomføring av skriveoppgaver og beskrivelser av skriveoppgavene beskrives i kapittel 3.1 og 3.2.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet knyttes til troverdigheten og kvaliteten på forskningsprosessen. Troverdighet i studien handler om hvor godt for eksempel utvalg, datainnsamlinger og analyse beskrives og begrunnes, og hvor godt forskeren gjør rede for hvordan dataen i studien utvikles. I denne studien er *utvalg* presentert i kapittel 3.2. Reliabilitet kan også knyttes til *repliserbarhet*, som handler om at forskningsresultatene skal kunne reproduseres av andre gjennom å ta i bruk samme metoder som er benyttet i denne studien. I kapittel x redegjøres det for hvordan datamaterialet er samlet inn og analysert. Datamaterialet i denne studien består av elevtekster fra åtte elever. Dette gjør at omfanget av materialet er stort. Gjennom å analysere datamaterialet over tid fikk jeg mulighet til å undersøke forholdet mellom deler og helheter. Dette førte til en opplevelse av å utvikle en mer nyansert forståelse av helheten i materialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170).

3.6. Forskningsmetodisk ståsted

Innenfor forskning er kvalitativ og kvantitativ metode de mest brukte tilnærmingene. Kvantitativ forskning preges gjerne av et stort utvalg, og det samles gjerne inn data som gir mulighet til statistisk bearbeidelse. Formålet med en kvalitativ studie, derimot, er «å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2013, s. 15). Utvalgene er gjerne mindre og analysemetodene hermeneutiske/tolkende, heller en kvantifiserende (se Befring, 2015; Dalen, 2013; Postholm & Jacobsen, 2011).

Med utgangspunkt i min problemstilling har jeg valgt å bruke en blanding av kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. Utvalget av elever i denne studien er basert på kvantitative data fra FUS-prosjektet. Materialet som ligger til grunn for analysene er hentet fra FUS-prosjektets tekstbank. Datamaterialet som benyttes har blitt samlet inn over flere ulike tidspunkt i en periode på to år, og denne studien er derfor en longitudinell studie (jf. Tjora, 2017).

I min studie har jeg valgt å gå i dybden ved å analysere et begrenset antall elevers tekster for å kunne få et rikt bilde av deres skriveutvikling. Jeg gjør det ved å kvantifisere noe av datagrunnlaget, men også ved å lese og tolke elevtekster i lys av vurderingskriterier.

4 Analyse

I denne studien undersøkes hva som kjennetegner skriveutviklingen til elever som strever med skrivning sammenliknet med elever som ikke strever med skrivning. Gjennom ulike analytiske innganger er det forsøkt å finne trekk ved elevtekster som kan gi svar på problemstillingen. I tillegg inneholder studien analyse av egenvurderingskjema der elevene har uttrykt sine holdninger til skrivning.

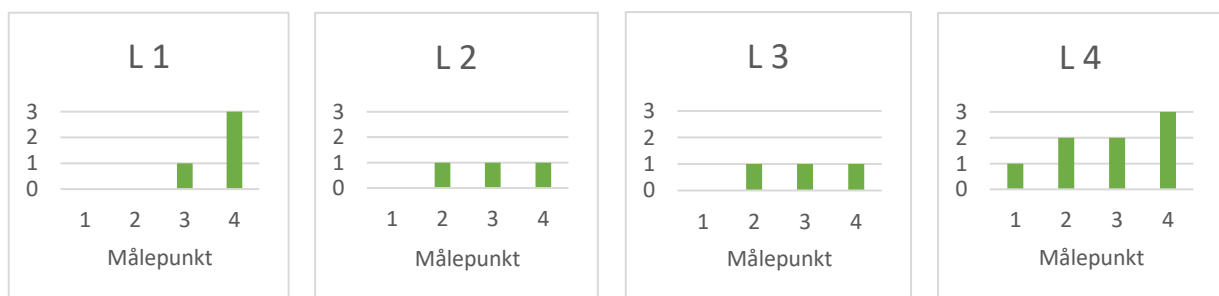
4.1 Analyse av tekstkvalitet

Til grunn for denne analysen ligger analyse av elevtekstene i materialet. Elevene har til sammen skrevet åtte tekster hver. Skriveoppgavene er beskrevet i kapittel 3.2.1. Tekstene er skrevet høsten på 1. trinn, vår 1. trinn, høst 2. trinn og vår 2. trinn. Som utgangspunkt for analysen er det brukt analyseverktøy som beskrevet i kapittel 3.3.

Datamaterialet i denne delen av analysen er sortert etter følgende fem kategorier; *tekststruktur, staving, tekstlengde, tegnsetting og tegning*.

4.1.1 Analyse av tekststruktur

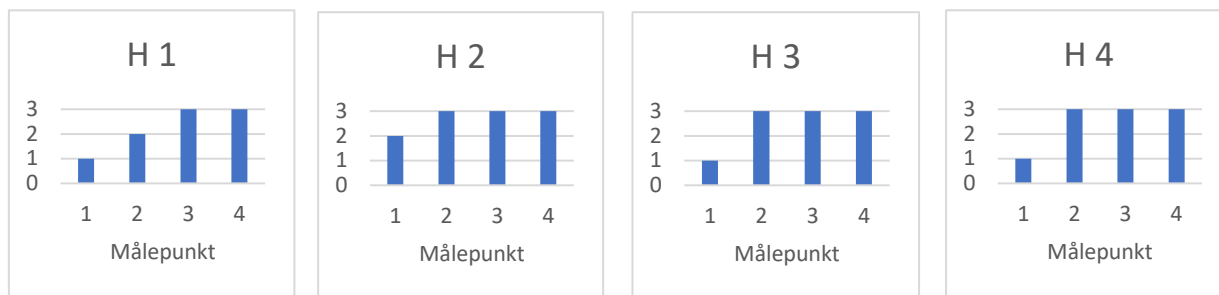
Som beskrevet i kapittel 3.3.1 er materialet knyttet til tekststruktur kodet etter kodene 0, 1, 2 og 3. Tekster som ikke inneholder ord, er kodet med kode 0. Tekster som består av enkeltstående bokstaver eller ord er kodet med 1. Tekster som inneholder enkle setninger eller som inneholder setninger med liten grad av variasjon i setningsstruktur, er kodet med 2. Tekster der teksten som helhet har en struktur er kodet innenfor kategori 3.



Figur 13: Oversikt over elever i gruppe L.

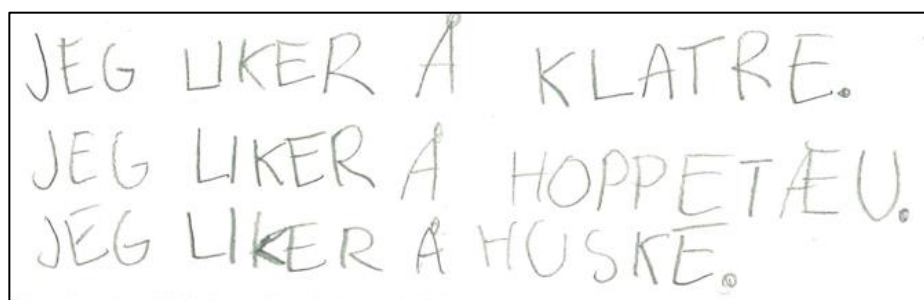
Av figuren (fig.13) fremgår det at L2 og L3 skriver tekster som kun består av enkeltstående ord på målepunkt 2, 3 og 4. Tekstene på MP1 består kun av tegning. L1 og

L4 mestrer å skrive tekster der teksten har helhet som struktur på MP4. Videre viser figuren at tekstene til elever i gruppe L



Figur 14: Oversikt over elever i gruppe H.

Figur 14 viser at alle elevene i gruppe H skriver tekster som inneholder kun enkeltord eller tekster som inneholder enkle setninger med lite variasjon i setningsstruktur på MP1. H2 skriver tekster som med helhetlig struktur på MP2. H2, H3 og H4 skriver tekster der teksten som helhet har en struktur på målepunkt 2, 3 og 4. Som eneste elev er det H1 som skriver test med setninger som har lite variasjon i setningsstrukturen på MP2 (fig. 15). Det er ingen av elevene i gruppe H som kun har tegning på noen av målepunktene.



Figur 15: H1 sin besvarelse på MP2.

Oppsummert viser resultater av denne analysen at elevene i gruppe H i større grad enn elevene i gruppe L, skriver tekster som er fullstendige, og som har en helhetlig struktur. Materialet fra gruppe L domineres av tekster bestående av enkeltstående ord, men det skjer en utvikling underveis i innsamlingsperioden der tekstene etter hvert kan inneholde fullstendige setninger. Setningene domineres av enkle setninger med lite variasjon i setningsstruktur.

4.1.2 Analyse av staveferdigheter

Tabell 5 har til hensikt å vise en oversikt over staveferdighetene i materialet. Tabellen viser en oversikt over antall ord i tekstene på hvert målepunkt, og prosentvis hvor mange ord som er stavet riktig på hvert målepunkt. I tabellen fremstilles også et gruppevis gjennomsnitt for antall skrevne ord, og et mål på prosentvis feilskrevne ord.

Tabell 5: Analyse av staveferdigheter.

MP	Gruppe L			Gruppe H		
	Elev	Ord	Feil	Elev	Ord	Feil
MP1	L1	0	0.0	H1	4	100.0
	L2	0	0.0	H2	28	46.4
	L3	0	0.0	H3	2	0.0
	L4	1	0.0	H4	3	0.7
	<i>Snitt</i>	0.25	0	<i>Snitt</i>	9.25	36.8
MP2	L1	3	66.7	H1	77	19.5
	L2	11	54.5	H2	45	4.4
	L3	4	0.0	H3	88	20.5
	L4	28	64.3	H4	39	0.4
	<i>Snitt</i>	11.5	46.4	<i>Snitt</i>	62.3	11.2
MP3	L1	2	100.0	H1	51	31.4
	L2	10	60.0	H2	55	7.3
	L3	1	0.0	H3	90	18.9
	L4	17	76.5	H4	34	0.4
	<i>Snitt</i>	7.5	59.1	<i>Snitt</i>	57.5	14.5
MP4	L1	41	9.8	H1	201	9.0
	L2	5	100.0	H2	193	1.6
	L3	4	25.0	H3	82	14.6
	L4	43	39.5	H4	208	0.2
	<i>Snitt</i>	23.25	43.6	<i>Snitt</i>	171.0	6.3
Alle MP	<i>Snitt</i>	10.6	37.3	<i>Snitt</i>	75.0	17.2

Notat. MP: målepunkt; ord: antall ord i tekstene ved målepunktet; feil = prosent ord som ikke var riktig skrevet.

Tabellen (tab. 6) viser at det er stor forskjell mellom gruppene med tanke på hvor mange ord de skriver i tekstene sine. Tabellen viser at gruppe L i gjennomsnitt på alle målepunkt (MP1–MP4) skriver ti ord per tekst, og at de i gjennomsnitt hadde en feilprosent på 37,3 % med tanke på antall ord de skrev riktig. Videre viser tabellen at elevene i gruppe H i gjennomsnitt skriver 75 ord per tekst med en gjennomsnittlig feilprosent på 17%. Det er viktig å merke seg at det kun er på målepunkt 1 at elevene i gruppe L ser ut til å være «flinkere» på å stave sammenliknet med gruppe H. Det lave prosenttallet kan forklares med at elevene i gruppe L skriver få eller ingen ord i tekstene sine på dette målepunktet.

Elevene i gruppe H skriver lengre tekster sammenliknet med gruppe L på alle målepunkt. Elevene i gruppe H skriver også lengre og lengre tekster for hvert målepunkt, mens elevene i gruppe L ser ut til å ha lite utvikling fra MP2 og fremover.

På MP4 viser tabellen at elevene i gruppe L i hadde en feilprosent på 43,6, mens elevene i gruppe H i snitt hadde en feilprosent på 6,3. Selv om elevene i gruppe H skriver lengre tekster enn elevene i gruppe L, har L-elevene forholdsvis høy proporsjon ord som ikke er riktig skrevet.

4.1.3 Analyse av tekstlengde

Som et mål på tekstlengde er antall ord som er et relevant svar på oppgaven summert.

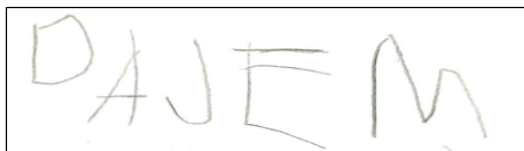
Elev L1

Tekstene til L1 på første målepunkt (MP1) består kun av tegning. På MP2 består den ene teksten av tre enkeltstående ord «HÆIJÆILIKER». På MP3 skriver L1 tre ord om

«Drømmematpakke. Oppgaven «Bestemme» er ikke besvart. På MP4 består oppgaven «Magisk hatt» av 41 ord som er relevant for oppgaven, mens oppgaven «Utetid» ikke inneholder noen ord. Her er kun egenvurderingsskjemaet fylt ut.

Elev L2

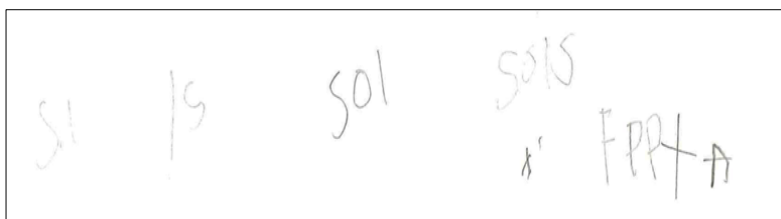
Tekstene på MP1 består kun av tegning. På MP2 består hver av tekstene av fem ord som er relevant for oppgaveteksten. Teksten «Matpakke» på MP3 består av fem ord, mens oppgaven «Bestemme» består av to ord. Her har eleven skrevet «DAJEM» (fig. 16). På MP4 består «Magisk hatt» kun av tegning, mens «Utetid» består av ei setning med fem ord; «JÆIHENHOPNEDIKLATRESTAIKE».



Figur 16: Elevtekst som svar på oppgaven "Dagen jeg fikk bestemme i Norge".

Elev L3

Tekstene på MP1 består kun av tegning. På MP2 består en tekst av fire ord («Magisk hatt»), mens «Utetid» ikke har noen ord. På MP3 består en tekst av ett ord.



Figur 17: Elevtekst om utetid (MP4).

På MP4 er kun «Utetid» besvart, og den teksten har ingen/få ord som er relevant svar på oppgaven (fig. 17). Oppgaven er at elevene skal skrive et brev der de forteller hva de liker å leke i utetida/friminuttet.

Elev L4

På MP1 består en av tekstene av ett ord («is»), og den andre teksten består kun av enkeltstående bokstaver. På MP2 består en «Utetid» av 11 ord, mens «Magisk hatt» består av 15 ord. På MP3 består en tekst («Bestemme») av 14 ord, mens «Drømmematpakke» består av seks ord som er et relevant svar på oppgaven. På MP4 består «Magisk hatt» av 36 ord, og «Utetid» består av 23 ord.

Elev H1

På MP1 består hver av tekstene av to ord. På MP2 består oppgaven «Magisk hatt» av 75 ord og oppgaven «Utetid» består av 26 ord. På MP3 består teksten «Bestemme» av 31 ord, og «Drømmematpakke» består av 27 ord. På MP4 består begge tekstene til sammen av 201 ord, der 122 ord er fra teksten «Magisk hatt» og 79 ord er fra «Utetid».

Elev H2

På MP1 består «Utetid» av 16 ord, og «Drømmematpakke» består av 14 ord. På MP2 består «Magisk hatt» av 27 ord, og «Utetid» består av 18 ord. På MP3 består teksten

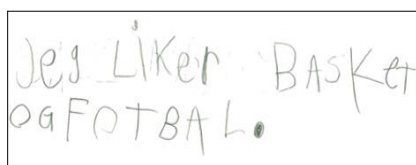
«Bestemme» av 27 ord, og «Drømmematpakke» består av 26 ord. På siste målepunkt (MP4) består tekstene av 152 ord («Magisk hatt») og 41 ord («Utetid»).

Elev H3

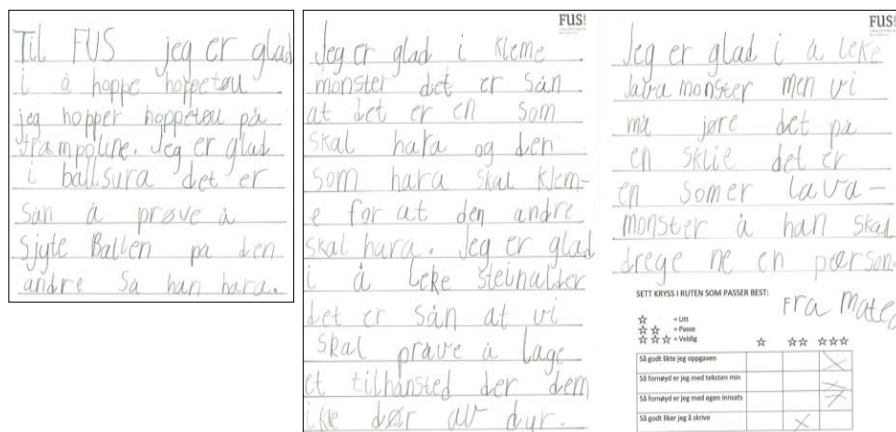
På MP1 består teksten «Drømmematpakke» av to ord («is» og «kake»), og teksten «Utetid» består av kun tegning. På MP2 består teksten «Bestemme» av 67 ord og «Drømmematpakke» består av 29 ord. På MP4 består tekstene av 36 ord (utetid) og 44 ord (magisk hatt).

Elev H4

På MP1 består teksten «Drømmematpakke» av tre ord, og «Utetid» består kun av tegning. På MP2 består «Utetid» (fig. 18) av fem ord og «Magisk hatt» av 34 ord. På MP3 består begge tekstene til sammen av 33 ord, der 21 ord er fra «Bestemme», og 13 ord er fra «Drømmematpakke». På MP4 består tekstene av til sammen 223 ord der 105 ord er fra «Magisk hatt», og 118 ord er fra «Utetid» (fig. 19). På oppgaven der elevene skal skrive et brev der de skal fortelle hva de liker å gjøre i utetida/friminuttet inneholder teksten fra MP2, våren på 1. trinn fem ord. Svaret på samme skriveoppgave på MP4, våren 2. trinn inneholder 118 ord (fig. 19). Disse to eksemplene (fig. 18 og 19) viser H4 sin skriveutvikling fra slutten av 1. trinn (MP2) til slutten av 2. trinn (MP4).



Figur 18: H4 sin tekst om utetid på MP2 (vår 1. trinn).



Figur 19: H4 sin tekst om utetid på MP4 (vår 2. trinn).

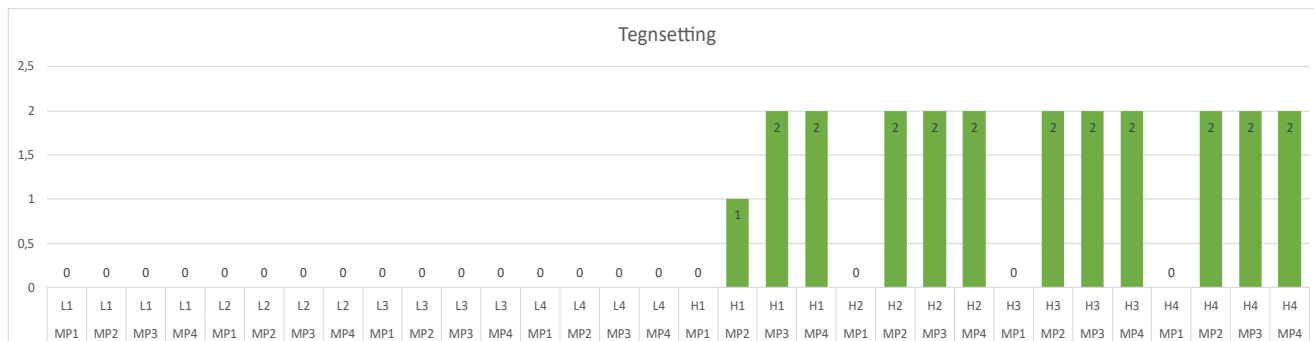
Oppsummering

Analysen viser at elevene i gruppe L i gjennomsnitt skrev 0,25 ord i sine tekster ved skolestart, mens elevene i gruppe H i gjennomsnitt skrev 11,6 ord. På slutten av 2. trinn viser analysen at elevene i gruppe L i gjennomsnitt skrev 9,25 ord per tekst, og at elevene i gruppe H på samme målepunkt skrev 85,5 ord i gjennomsnitt. Resultatet av analysen viser at elever i gruppe H i snitt skrev lengre tekster ved skolestart enn det elevene i gruppe L gjorde på slutten av 2. trinn. Ved skolestart skrev elevene i gruppe H 11,6 ord mens elevene i gruppe L skrev 9,25 ord i snitt på slutten av 2. trinn. Dette betyr

at gruppe L etter to år med skriveopplæring i snitt skrev færre ord enn gruppe H skrev ved skolestart på 1. trinn.

4.1.4 Analyse av tegnsetting

I figuren under (fig. 20) fremstilles bruk av tegnsetting i materialet.



Figur 20: Oversikt over bruk av tegnsetting.

Analyse av tegnsetting L1

Ingen av tekstene inneholder skilletegn.

På MP4 består teksten av flere setninger som ikke inneholder skilletegn.

Analyse av tegnsetting L2

Ingen av tekstene inneholder skilletegn.

Analyse av tegnsetting L3

Ingen av tekstene inneholder skilletegn.

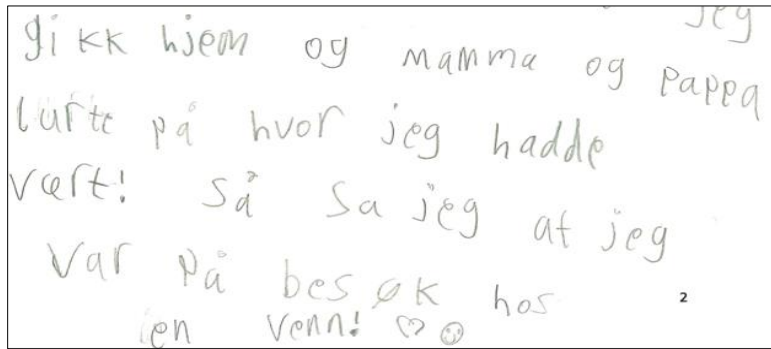
Analyse av tegnsetting L4

På MP3 og MP4 består tekstene av flere setninger som er skrevet uten skilletegn.

Analyse av tegnsetting H1

Tekstene på MP1 består kun av enkeltord og inneholder ikke tegnsetting. Tekstene på MP2 og MP3 inneholder utforskende bruk av punktum. Tekstene inneholder flere setninger, men det er kun punktum etter siste setning på hver side. Teksten har et omfang på to sider. Teksten om utetid på MP2 inneholder flere «jeg liker»-setninger, og alle setningene har rett bruk av punktum. På siste målepunkt inneholder begge tekstene funksjonell bruk av punktum.

Analyse av tegnsetting H2



Figur 21: Elevbrev på Magisk hatt som viser feil bruk av utropstegn.

På MP1 inneholder ingen av tekstene punktum. Tekstene på MP2 og MP3 inneholder funksjonell bruk av punktum. På siste målepunkt inneholder begge tekstene funksjonell bruk av punktum og komma. Komma forekommer foran «men». I tillegg inneholder tekstene utforskende, men stort sett feil bruk av utropstegn (som vist i fig. 21). På siste målepunkt har H2 riktig bruk av utropstegn i starten av teksten («Hei!»).

Analyse av tegnsetting H3

Teksten på MP1 inneholder kun enkeltord med oppramsing uten bruk av tegnsetting. På MP2 inneholder tekstene punktum. På MP3 har tekstene riktig bruk av komma, mens på MP4 har tekstene stort sett riktig bruk av punktum.

Analyse av tegnsetting H4

MP1 inneholder kun enkeltord med oppramsing uten bruk av tegnsetting. På MP2 inneholder tekstene punktum. Tekstene på MP3 og MP4 inneholder stort sett riktig bruk av punktum.

4.1.5. Analyse av bruk av tegning

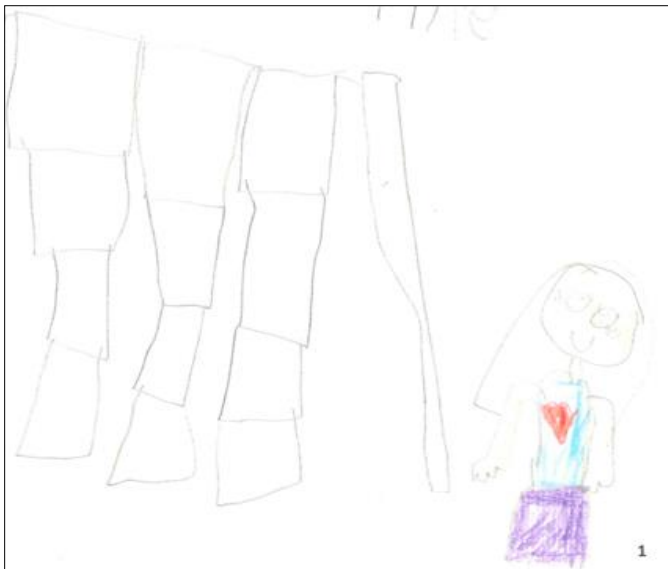
L1

På MP1 består tekstene av kun tegning. Teksten om drømmematpakke består av tegning av en matpakke, mens på teksten som handler om utetid kan det se ut som det er tegnet et hus og et barn. På MP2 består teksten (fig. 22) som handler om utetid av verbalteksten «HÆIJÆILIKER» i tillegg til tegning av to trær. Teksten består av ord og tegninger. På MP3 består teksten til L1 av verbaltekst og tegning som støtter hverandre. Eleven har tegnet matpakken sin og skrevet «RUNSTYKE OG GULROT». På MP4 er det ikke benyttet tegninger i verbalteksten.



Figur 22: L1 sin elevtekst som handler om utetid.

L2



Figur 23: Tekst «Utetid» (L2).

På MP1 består begge tekstene av kun tegning. Det er utfordrende å se om tegningene har sammenheng med oppgaveteksten. MP2 består av verbaltekst, og på en av teksten som handler om utetid er det tegnet en hund. verbaltekst og tegning gir ikke mening i samspill med hverandre. Tekstene på MP3 inneholder ingen tegninger. Tekstene som handler om en magisk hatt består kun av tegning, og teksten om utetid inneholder både verbaltekst og tegning. Verbalteksten «JÆIHENGOPNEIKLATRESTAIKE» består av verbaltekst og tegninger som gir mening i samspill med hverandre (Figur 23).

L3

Begge tekstene på MP1 består av kun tegning. På en av tekstene har eleven skrevet navnet sitt. På MP2 består den ene teksten av kun tegning (utetid), mens oppgaven om en magisk hatt består av verbaltekst og ei tegning. Et av ordene i teksten er «is» og det er tegnet en is. På MP3 består en av tekstene av kun tegning, mens matpakketeksten

består av verbaltekst. På det siste målepunktet (MP4) er kun en av skriveoppgavene besvart (utetid). Denne teksten inneholder ingen tegninger, men kun verbaltekst.

L4

En av tekstene på MP1 (matpakke) består av ord og tegninger som gir mening i samspill med hverandre. Teksten om utetid inneholder kun enkeltstående bokstaver. På MP2 inneholder begge tekstene tegning og tekst. Det kan se ut som tegningene står i samspill med teksten da teksten om en magisk hatt viser en tegning av en figur, og tekst om utetid viser tegning av et klatrestativ. Begge tekstene på MP3 inneholder både ord og tegninger som gir mening i samspill med hverandre der eleven støtter verbalteksten med tegning av ulike matsorter. På MP4 inneholder en av tekstene tegning. Tegningen støtter innholdet i teksten.

H1

Begge tekstene på MP1 består av verbaltekst og tegninger som gir mening i samspill med hverandre

Ingen av tekstene på MP2, MP3 eller MP4 består av tegning.

H2

Ingen av tekstene på MP1 – MP4 består av tegning.

H3



Figur 24: Tegning av drømmematpakke på MP1.

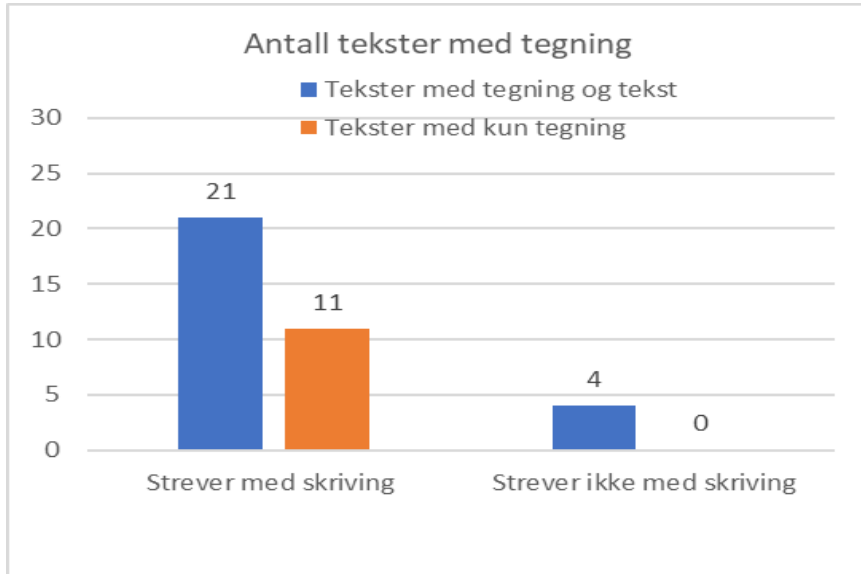
På MP1 består oppgaven om utetid av kun tegning, og oppgaven om drømmematpakke består av verbaltekst og tegninger som gir mening i samspill med hverandre (fig. 24). Ingen av tekstene på MP2, MP3 eller MP4 består av tegning.

H4

På MP1 består oppgaven om utetid av kun tegning, og oppgaven om drømmematpakke består av verbaltekst og tegninger som gir mening i samspill med hverandre. Ingen av tekstene på MP2, MP3 eller MP4 består av tegning.

4.1.6 Oppsummering analyse av tegning i verbaltekst

Oppsummeringen (fig. 25) viser at tegning ser ut til å dominere tekstene til elevene i gruppe L, mens elevene i gruppe H sine tekster består i større grad består av verbaltekst.



Figur 25: Figuren viser en oversikt over elevenes bruk av tegning i verbaltekstene på alle fire målepunkt.

I gruppe L er det totalt 32 av 32 tekster som består av tegning eller tegning og verbaltekst. 11 av tekstene til elevene i gruppe L består av kun tegning, som vist i figur 26 der elev L1 beskriver sin drømmematpakke. I gruppe H er det fire tekster som består av tegning eller tegning og verbaltekst. Figur 27 viser hvordan L4 bruker tekst og tegning i en kombinasjon for å beskrive sin drømmematpakke.



Figur 26: L1 benytter seg av tegning for å beskrive sin drømmematpakke".



Figur 27: L4 kombinerer tekst og tegning i skriveoppgaven "Drømmematpakke".

Alle elever i gruppe L benytter seg av tegning i sine tekster på flere av målepunktene, mens i gruppe H er tegning kun brukt på MP1 av tre av elevene (H1, H3 og H4). Disse tre elevene benytter tegning kombinert med verbaltekst. På målepunkt 2–4 er det ingen av elevene i gruppe H som har valgt å tegne i sine tekster. H2 har heller ikke valgt å bruke tegning på MP1.

4.2 Analyse av håndskriftsflyt

Tekstmaterialet i denne delen av analysen har til hensikt å måle håndskriftsflyt hos åtte elever. Elevene har i løpet av 90 sekunder kopiert teksten i figur 28 så nøyaktig som mulig.

En liten gutt bodde med faren sin i en stor skog. Hver eneste dag dro faren ut for å hugge ved et stykke unna. En dag gikk den lille gutten gjennom skogen med en kurv med mat til faren. Plutselig møtte han en stor bjørn. Han ble veldig redd, men han kastet en bit brød og ost på bjørnen.

Figur 28: Modelltekst elevene har kopiert.

Tabellen nedenfor (tab. 6) viser hvordan kvaliteten i tekstene er vurdert. For å kunne fremstille dette i en graf valgte jeg å kode vurderingene som følger:

Tabell 6: Koding av håndskriftsflyt.

Poeng	Vurdering
0:	Bokstavene er uleselige eller vanskelige å tyde.
0,5:	Bokstavene er ikke konvensjonelt utformede, men likevel gjenkjennelige.
1:	Bokstavene er konvensjonelt utformede, har rett startpunkt, er skrevet riktig vei og har rett sluttpunkt.

Elevenes skrivehastighet fremstilles i en egen tabell under oppsummering av håndskriftsflyt i kapittel 4.2.8 (fig. 29). Der fremstilles antall bokstaver hver elev greide å kopiere på 90 sekunder.

4.2.1 Analyse av håndskriftsflyt L1

På MP1 kopieres 15 bokstaver på 90 sekunder. Bokstavene er ikke konvensjonelt utformede, men de er likevel leselige. Teksten har ikke mellomrom mellom ordene, og det er en feil i teksten (ordet «gutt» har blitt til «gut»). På MP2 består teksten av fem bokstaver, og teksten er skrevet med versaler. Versalene er konvensjonelt utformede. På MP3 skrives teksten med mellomrom mellom ordene. Bokstavene er lesbare, men ikke konvensjonelt utformede. Besvarelsen på siste målepunkt er blank, og skåren blir derfor 0 på begge områdene. Eleven var til stede under oppgaveskriving, men det finnes ikke informasjon knyttet til hvorfor besvarelsen er blank. Tekstene på alle tre målepunktene

består av bokstaver som ikke er konvensjonelt utformede, men som likevel er gjenkjennelige.

Tabell 7: Analyse av håndskriftsflyt for L1.

Målepunkt	Poeng	Antall bokstaver
MP1 E N I T E N G U T T B O D D	0,5	15
MP2 E N L I T _ V	0.5	7
MP3 E N I T E G U T T B O D D	0,5	15

4.2.2 Analyse av håndskriftsflyt L2

På MP1 består teksten av bokstavliknende tegn. Noen av bokstavene kan tydes, men enkelte bokstaver er utfordrende å tyde. Teksten består av fem bokstaver, og det er ikke mellomrom mellom ordene. På MP2 består teksten av bokstaver som kan tydes, men bokstavene er ikke konvensjonelt utformede. Det er en feil i teksten («gu» mangler i ordet «gutt»). På MP3 består teksten av bokstaver som lett kan tydes, men på grunn av at det ikke er mellomrom mellom ordene oppleves det som utfordrende å lese teksten. Bokstavene er ikke konvensjonelt utformet. Teksten består av 11 bokstaver. På siste målepunkt (MP4) består teksten av færre bokstaver enn de to foregående målepunktene (MP2 og MP3). Til sammen består teksten av bokstaver som ikke er konvensjonelt utformede, men bokstavene på Mp4 er tydeligere enn på de andre målepunktene, de er derfor lettere å tyde. Teksten har mellomrom mellom ordene. Tekstene på alle fire målepunktene består av bokstaver som ikke er konvensjonelt utformede, men som likevel er gjenkjennelige.

Tabell 8: Analyse av håndskriftsflyt for L2.

Målepunkt	Poeng	Antall bokstaver
MP1 E A I I B	0,5	4
MP2 E N I T B A N T T B	0,5	10
MP3 E N I T E N G U T T	0,5	11
MP4 E N I T	0,5	5

4.2.3 Analyse av håndskriftsflyt L3

På MP1 består teksten av utydelige bokstaver. Enkelte tegn kan minne om formen på en bokstav. På grunn av at det samlet sett er utfordrende å tyde bokstavene, har teksten fått en skår på 0 på antall bokstaver som er skrevet på 90 sekunder, og det samme gjelder skår for funksjonalitet. På MP2 består teksten av flere tegn som likner på bokstaver. Bokstavene er ikke konvensjonelt utformede, men likevel kan de fleste

bokstavene tydes. Teksten har ikke mellomrom mellom ordene, og den består av 12 bokstaver. På MP3 er også mellomrom mellom ordene utelatt, men bokstavene er mer funksjonelt utformet enn på MP2. Flere av bokstavene har feil start- og stoppunkt. På dette målepunktet består teksten av 14 bokstaver. På siste målepunkt er mellomrom mellom ordene i større grad på plass, men dette er ikke gjennomgående. De tre første ordene er skrevet med mellomrom mellom, mens de tre siste ordene mangler mellomrom. I teksten er enkelte bokstaver konvensjonelt riktig utformet, mens andre bokstaver ikke er det. Alle bokstavene er leselige. Teksten på MP4 inneholder over dobbelt så mange bokstaver som MP2.

Tabell 9: Analyse av håndskriftsflyt for L3.

Målepunkt	Poeng	Antall bokstaver
MP1	0	
MP2	0,5	12
MP3	0,5	14
MP4	0,5	26

4.2.4 Analyse av håndskriftsflyt L4

På MP1 består teksten av tre bokstaver. Bokstavene er leselige, men ikke konvensjonelt utformet. Bokstaven «n» har feil startpunkt og «l» er skrevet med dobbel strek. På MP2 består teksten av 13 bokstaver, men flere av bokstavene er skrevet på feil plass i teksten (ordet «gutt» mangler «gu» i starten av ordet). Teksten skrives med versaler selv om modellteksten er skrevet med minuskler. Ikke alle bokstavene er konvensjonelt utformede, da bokstaven «d» er speilvendt. Teksten er skrevet uten mellomrom mellom ordene. På MP3 skriver eleven med versaler og uten mellomrom. Bokstavene kan leses, men de er ikke konvensjonelt utformede. Til slutt i teksten har eleven skrevet noe feil som er korrigert. Teksten på MP4 er utfordrende å tyde, men det kan se ut som eleven mestrer å kopiere 23 bokstaver. Bokstavene er ikke konvensjonelt utformede, og teksten er skrevet uten mellomrom. Mange av bokstavene har feil start- og stoppunkt. På MP4 mestrer eleven å kopiere 14 bokstaver mer enn på MP2 (som ble gjennomført et år tidligere). Teksten på alle fire målepunktene består av bokstaver som ikke er konvensjonelt utformede, men som likevel er gjenkjennelige.

Tabell:10 Analyse av håndskriftsflyt for L4.

Målepunkt	Poeng	Antall bokstaver
MP1	0,5	3
MP2	0,5	13
MP3	0,5	10
MP4	0,5	23

4.2.5 Analyse av håndskriftsflyt H1

Teksten på MP1 består av 15 bokstaver. Bokstavene er ikke konvensjonelt utformede, men de er lette å tyde. I teksten er «n» utelatt i ordet liten og «g» i ordet gutt. Teksten er skrevet med mellomrom mellom ordene. På MP2 består teksten av 34 bokstaver. Bokstavene er ikke konvensjonelt utformede, men de er likevel gjenkjennelige. Eleven skriver stor «R» på slutten av ordet «stor». Teksten er skrevet med mellomrom mellom ordene. På MP3 består teksten av bokstaver som ikke er konvensjonelt utformede, men som er lette å gjenkjenne. Flere av bokstavene har start- og stoppunkt som ikke er riktig, og i starten av teksten er stor «E» byttet ut med liten «e». Teksten har mellomrom mellom ordene. På MP4 skrives startsetningen med stor «E», og det mellomrom mellom ordene. Til sammen består teksten av 72 bokstaver. Bokstavene er stort sett konvensjonelt utformede. På MP4 kopierer eleven 38 flere bokstaver enn på MP2 et år tidligere.

Tabell 11: Analyse av håndskriftsflyt for H1.

Målepunkt	Poeng	Antall bokstaver
MP1 Eh liteutt bodde m	0,5	15
MP2 enlitengutt bodde med faren sin i en stor	0,5	34
MP3 en liten gutt bodde med faren sin i en stor skog.	0,5	38
MP4 En liten gutt bodde med faren sin i en stor skog. Hver eheste dag dro faren ut for å hugge ved	1	72

4.2.6 Analyse av håndskriftsflyt H2

På MP1 består teksten av 19 bokstaver. I teksten er de to feil som har blitt korrigerede (liten «b» og stor «D» er strøket over, og en feil der «med» har blitt til «men»). Bokstavene er ikke konvensjonelt utformede. Teksten er skrevet med versaler til tross for at modellteksten er skrevet med minuskler. Teksten er skrevet med mellomrom mellom ordene. Teksten på MP2 består av 44 bokstaver. Bokstavene er stort sett konvensjonelt utformede, selv om teksten her også er skrevet med versaler til tross for at modellteksten er skrevet med minuskler. Det kan se ut som bokstavene har riktig start- og stoppunkt. Teksten er skrevet med mellomrom mellom ordene. Teksten på MP3 er skrevet med versaler, og den består av 38 tydelige bokstaver. I teksten finnes en korreksjon der «et» er strøket over. Videre er teksten skrevet med mellomrom mellom ordene. Det er stort sett riktig start- og stoppunkt på bokstavene. På MP4 består teksten av 85 små bokstaver. Bokstavene har stort sett riktig start- og stoppunkt, men standarder for bruk av bokstavhuset er ikke fulgt.

Tabell 12: Analyse av håndskriftsflyt for H2.

Målepunkt		Poeng	Antall bokstaver
MP1	EN LITEN GUTT Ø BODDE MEN	0,5	19
MP2	EN LITEN GUTT BODDE MED FAREN SIN I EN SKOG. HVER ENESTE	0,5	44
MP3	EN LITEN GUTT BODDE MED FAREN SIN I ET EN STOR SKOG. HVER ENESTE DAG DRO FAREN UT FOR Å HUGGE VED ET STYK	0,5	79
MP4	En liten gutt bodde Ø med faren sin i en stor skog. Hver eneste dag dro faren ut og for å hugge ved et stykke unna.	1	85

4.2.7 Analyse av håndskriftsflyt H3

På MP1 består teksten av ni bokstaver. Bokstavene er ikke konvensjonelt utformede, men de er gjenkjennelige. Teksten er skrevet uten mellomrom mellom ordene. Teksten på MP2 starter med en bokstav som er skrevet feil («en» har blitt til «in»). Resten av teksten er skrevet med bokstaver som stort sett er konvensjonelt utformede. Bokstavene er skrevet med rett stopp- og startpunkt, og teksten er skrevet med mellomrom mellom ordene. På MP3 starter også teksten med en bokstav som er skrevet feil. Eleven skriver «Ee» i stedet for «En». Teksten består av 34 ord, og bokstavene er stort sett konvensjonelt utformede. Teksten er skrevet med mellomrom mellom ordene. På det siste målepunktet består teksten av 59 ord. Bokstavene er konvensjonelt utformede, og teksten er skrevet med mellomrom mellom ordene. Teksten består av bokstaver som stort sett har rett start- og stoppunkt.

Tabell 13: Analyse av håndskriftsflyt for H3.

Målepunkt		Poeng	Antall bokstaver
MP1		0,5	9
MP2		1	24
MP3		1	34
MP4		1	59

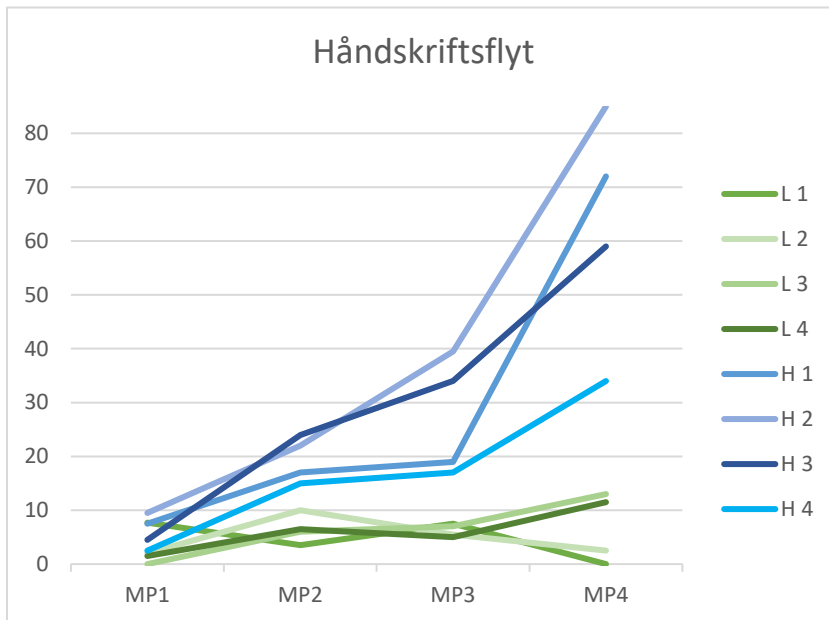
4.2.8 Analyse av håndskriftsflyt H4

På MP1 mestrer eleven å kopiere fem bokstaver. Bokstavene er ikke konvensjonelt utformede, men lesbare. Eleven har utelatt bokstaven «n» i ordet «En». Teksten er skrevet med versaler, og det kan se ut som bokstavene ikke er skrevet med riktig start- og stoppunkt. Teksten på MP2 er skrevet med små bokstaver som er leselige. Teksten består av 30 bokstaver, og den er skrevet uten mellomrom mellom ordene. Bokstavene er ikke konvensjonelt utformede. På MP3 er teksten skrevet med ei ekstra hjelpelinje for å skrive bokstavene på linje. Teksten består av en blanding av versaler og minuskler. Teksten på MP4 består av det samme antallet bokstaver som på MP3 (34 bokstaver). Bokstavene er konvensjonelt utformede, og teksten starter med en liten «e» der det skulle vært skrevet en stor «E». Teksten er skrevet med mellomrom mellom ordene, og bokstavene har stort sett rett start- og stoppunkt.

Tabell 14: Analyse av håndskriftsflyt for H4.

Målepunkt		Poeng	Antall bokstaver
MP1		0,5	5
MP2		0,5	30
MP3		0,5	34

4.2.8 Oppsummering av håndskriftsflyt



Figur 29: Figuren viser grad av funksjonell håndskrift.

I figuren (fig. 29) er elever i gruppe L markert med grønn graf, mens elever i gruppe H er markert med blå graf. Figuren viser at elever i gruppe L mestret å kopiere færre bokstaver i starten av 1. trinn (MP1) sammenliknet med elever i gruppe H. Fra gruppe L er det kun L1 som mestret å kopiere like mange bokstaver som gjennomsnittet for gruppe H (12 bokstaver) gjorde på MP1. L1 mestret å kopiere 15 bokstaver på MP1.

Elever i gruppe L viser mindre fremgang med tanke på håndskriftsflyt sammenliknet med elever i gruppe H. To av elevene i gruppe L, L1 og L2, har negativ utvikling. Begge disse elevene kopierer færre bokstaver på MP4 enn på MP3. Ingen av elevene i gruppe H har negativ utvikling med tanke på håndskriftsflyt, men H4 kopierer like mange bokstaver på MP3 og MP4. Figuren viser at elever i gruppe L henger nesten to år etter elever i gruppe H. På MP4 kopierte elevene i gruppe L i gjennomsnitt 13,5 bokstaver, mens elevene i gruppe H kopierte 12 bokstaver på MP1.

4.3 Analyse av egenvurdering knyttet til skriveoppgavene

Etter hver skriveoppgave som er beskrevet i kapittel 3.2.1 har elevene fylt ut et egenvurderingsskjema (fig. 11) der har tatt stilling til *hvor godt de likte skriveoppgaven*, *hvor fornøyd de var med teksten*, *hvor fornøyd de var med egen innsats* og *hvor godt de liker å skrive*.

Analysen viser at er at elever i gruppe L skårer lavere på «Så godt liker jeg å skrive», enn elever i gruppe H. Ingen av elevene i gruppe H har noen skår på «litt», mens i

gruppe L svarer tre av elevene en eller flere ganger at de liker «litt» å skrive. I gruppe L har to av elevene svart at de ved skolestart liker litt å skrive.

Det er ingen av elevene som har svart at de liker «veldig godt» å skrive på alle åtte egenvurderingene. Gjennomsnittsskåren på hvor godt hver enkelt elev liker å skrive er 1,9 i gruppe L, mens gjennomsnittsskåren for elever i gruppe H er 2,4.

5 Drøfting av funn og resultater

I dette kapittelet vil jeg drøfte funn opp mot relevant teori. Problemstillingen i denne undersøkelsen er: *Hva kjennetegner skriveutviklingen til elever som på slutten av 2. trinn strever med skriving, sammenliknet med elever som skårer innenfor gjennomsnittet?*

Det overordnede målet med studien var finne ut hva som kjennetegner skriveutviklingen til elever som strever med skriving de to første årene på skolen. På jakt etter likheter og forskjeller i elevenes skriveutvikling har jeg analysert tekster fra tekstbanken til FUS-prosjektet. Materialet har bestått av tekster fra fire elever som strever med skriving, og tekster fra elever som ikke strever med skriving.

Bakgrunnen for at jeg ønsker å undersøke dette er at selv om de fleste elever i skolen lærer seg å lese og skrive uten problemer, er det noen elever som møter utfordringer allerede i begynneropplæringen. Det å identifisere elever som av en eller annen grunn strever med å tilegne seg skriftspråket, eller som står i fare for å bli hengende etter, kan ha avgjørende betydning for elevens utdanningsløp og livsmestring (Graham, 2019).

Hovedfunnet i denne studien er at analysene indikerer at de elevene som strever med skriving på slutten av 2. trinn allerede ved skolestart hang etter de elevene som skårer på gjennomsnittet, og at dette gjelder innenfor flere områder. Funnene i denne studien viser at skriveutviklingen til elever som strever med skriving etter 2. trinn, sammenliknet med elever som skårer innenfor normalen, kjennetegnes av at disse elevene i langt mindre grad hadde kjennskap til bokstavene ved skolestart, de skriver kortere tekster, de har dårligere transkripsjonsferdigheter, og de har langsommere fremgang. På flere områder henger elevene som strever med skriving opp til to år etter elever som skårer innenfor normalen.

Forskjeller ved skolestart

Det er flere studier som har undersøkt elevers skriftspråklige ferdigheter når de starter på skolen (Djuve, 2017; Rogne et al. 2021). Begge de nevnte studiene konkluderer med at det er store variasjoner blant elevene. Funn fra min undersøkelse viser også at det er store forskjeller i hva elevene mestrer når de starter på skolen. Ved skolestart kan det, ut fra analysene av elevtekstene, se ut som alle elevene i gruppe L befant seg i stadiet for tidlig skriving. *Tidlig skriving* kjennetegnes blant annet ved at elevene har lite kjennskap til bokstavene (Korsgaard et al., 2011). Analysen viser at tendensen ved skolestart var at elevene benyttet seg av tegning i sine tekster, og at det var lite verbaltekst. Mine antakelser om skriveutviklingen til elevene i gruppe L stemmer med Hagtvedt (1988) og Vygotsky (1978) som ser på tegning som en forløper til barns skrift. Tendensen gjennom alle fire målepunktene er at elevene i gruppe L benytter seg av tegning i mye større grad enn elevene i gruppe H. Det er få elever i gruppe L som viser at har forstått sammenhengen mellom lyd og bokstav på MP1. Videre viser analysen at

elevene i gruppe L sakte går fra stadiet tidlig skriving over til *semifonografisk skriving* der de utforsker forholdet mellom fonem og grafem. Analysen av elevtekstene viser at elevene i gruppe L blir værende på semifonografisk skriving gjennom alle fire målepunktene. Hvis vi ser på stadiene til skriveutviklingen til elevene i gruppe H viser analysen av elevtekstene at tendensen for denne gruppe er at elevene allerede fra skolestart er forbi tidlig skriving og på vei over til semifonografisk skriving. Enkelte elever i gruppe H var på neste stadiet, som er *fonografisk skriving*, allerede ved skolestart. På slutten av 2. trinn viser analysen at elevene i gruppe H befant seg på det *ortografiske stadiet*. Det ortografiske stadiet kjennetegnes av at elevene mestrer flere og flere lydrette ord, og at de skriver raskere og mer automatisert. Med tanke på normal skriveutvikling kan det forventes at elevene befinner seg på dette stadiet i løpet av de første årene på skolen (Korsgaard et al., 2011).

Barn som har et godt utviklet talespråk og god språkforståelse ved skolestart har en fordel når de skal lære seg å lese og skrive. Språklig bevissthet er en viktig forutsetning for tilegnelse av skriftspråket og språklige forkunnskaper og erfaringer er altså viktige elementer i lese- og skriveutviklingen. (Kulbrandstad, 2003). Slike forskjeller kan bidra til å forklare forskjeller ved skolestart i denne undersøkelsen, men det vil være vanskelig å si noe om dette da jeg i denne undersøkelsen kun hadde tilgang til elevtekstene.

Forskjeller i transkripsjonsferdigheter

Analysen viser også at det er store forskjeller i transkripsjonsferdigheter ved alle målepunkt. Tidligere forskning finner at transkripsjonsferdigheter som håndskrift og staving har en tydelig sammenheng med elevers skrivekompetanse (Graham et al., 2000). Videre vet vi at håndskrift sammen med staving er sentrale ferdigheter i tidlig skriveutvikling (Graham et al., 2000; Graham & Santangelo, 2016).

For å få et mål på elevenes håndskriftsflyt har jeg undersøkt elevenes evne til å kopiere tekst under tidsbegrensning. Lesbarheten kan defineres som i hvilken grad teksten er lesbar. I denne undersøkelsen er elevenes håndskrift skåret ut ved hjelp av en enkel analysemodell som er beskrevet i kapittel 3.3.2. Modellen tar høyde for å undersøke både håndskriftsflyt og lesbarhet. Ved undersøkelse av håndskriftsflyt viser resultatene at elevene i gruppe L har signifikant mye svakere ferdigheter i håndskriftsflyt enn elevene i gruppe H. Elevene i gruppe L kopierte færre bokstaver og skrev bokstaver som var mindre lesbare. Dette er sammenfallende med funn i en undersøkelse av Graham som viser at elever som strever med skriving har dårligere håndskriftsflyt (2008).

Det kan være flere årsaker til variasjoner av skriftferdigheter ved skolestart. Det kan for eksempel være slik at elevene i gruppe L har lite erfaring med skriftspråket, og dermed stiller med et annet grunnlag ved skolestart (Lundetræ & Waglermo, 2014). Forskning viser også at mange elever som strever med skriving har utfordringer knyttet til håndskrift i begynneropplæringen (Puranik & Loningan, 2011; Santangelo & Graham, 2016). En av elevene, L1, skiller seg likevel ut med å få en skår på 15 på antall kopierte bokstaver ved skolestart. Dette stagnerte imidlertid etter hvert. Det er vanskelig å si noe om årsaken til dette, men det kan tenkes at det kan ha sammenheng med undervisningen denne eleven fikk på 2. trinn. Denne forklaringen problematiseres også av Graham (2018), som i sin undersøkelse hevder at mange elever som strever med skriving ikke får riktig og nok skriveopplæring. Årsaken til at noen elever har vansker med å utvikle en funksjonell håndskrift kan ha flere årsaksforklaringer. Det kan handle om en vekselvirkning mellom elevenes kognitive forutsetninger, hvordan undervisningen

foregår og at skolen ikke har tatt nok hensyn til elevens modenhet og evne til oppmerksomhet (Karlsdóttir, 2004).

Forskning antyder at både håndskriftsferdigheter og staveferdigheter er sentrale ferdighetene i begynneropplæringen. Jeg fant det svært interessant at Graham og Harris i sin studie (2002) peker på hvor avgjørende ferdigheter knyttet til håndskrift kan være. De antyder at elever som strever med skriving bruker mere kognitive ressurser på håndskrift sammenliknet med staving (Berninger et al., 1997; Graham et al., 2000; Jones & Christensen, 1999). Dette forklarer de med at tidlige skrivere ikke kan unngå kravene til håndskrift når de skriver tekster, men at de kan redusere stavekravene ved å ikke bekymre seg for riktig stavemåte.

Forskjeller i staveutvikling

Videre viser analysen store forskjeller mellom gruppene med tanke på staving. Fordi vansker med staving kan føre til at elever opplever vansker på andre områder knyttet til skriveprosessen (f.eks. planlegging, konstruksjon av setninger og generering av innhold), er staveferdigheter viktig å undersøke i elevens tidlige skriving (Graham & Harris, 2002). I denne undersøkelsen viser resultatene at elevene i gruppe L hadde lavere skår på analysen som måler staveferdigheter. Dette var gjennomgående gjennom alle fire målepunktene.

Funn fra studien til Graham og Harris (2002) tyder på at det er sammenheng mellom å lære å stave og skriveutvikling. Til en viss grad kan dette forklares med at staveprosessen ikke er godt nok automatisert, noe som også sammenfaller med at jeg antyder at elever i gruppe L i stor grad befant seg i skriveutviklingsstadiene *tidlig skriving* og *semifonologisk skriving*. Dette samsvare også med Høien & Lundberg som hevder skriving generelt er en krevende prosess dersom man ikke har nådd det ortografiske nivået. Dette kan blant annet forklares med at vansker knyttet til staving også skaper vansker fra andre aspekter ved skriveprosessen. Hvis elevene ikke har automatiserte staveferdigheter, vil skriving av ord kreve stor oppmerksomhet og dermed konkurrere om oppmerksomhet som for eksempel brukes til å planlegge innhold og skrive setninger.

Langsommere fremgang hos elevene i gruppe L

Tendensen i gruppe H er at elevene viser stor fremgang med tanke på antall bokstaver de mestrer å kopiere. Det samme gjelder lesbarheten til bokstavene. Alle elevene i gruppe H skårer i området for *konvensjonelt utformede bokstaver* allerede etter andre målepunkt. Når det gjelder antall bokstaver som kopieres, viser elevene i gruppe H fremgang. Dette er også gjennomgående for alle målepunkt, men unntak av elev H4. Elevene i gruppe L hadde derimot mindre utvikling med tanke på håndskrift. Disse elevene har håndskrift som det er krevende for andre å lese på alle målepunkt. I gruppe L skriver elevene uten avstand mellom ordene og bokstavstørrelsen er stor. Dette er ifølge Graham et al. (2008) typiske kjennetegn på håndskrift til elever som strever med tidlig skriving. Årsakene til dette kan være mange. En av årsakene kan være at elevene ikke har fått god nok begynneropplæring, og at det i opplæringen ikke har vært nok oppmerksomhet rettet mot håndskrift (Graham et al., 2002). Det kan også forklares med at elever som opplever vansker med håndskrift ofte vegrer seg for å skrive, og at dette resulterer i at skriveutviklingen stagnerer (Berninger, 1999).

I gruppe H skiller H4 seg ut ved at eleven har stor fremgang med tanke på antall ord som blir kopiert fra MP1 til MP2. Det er interessant at denne utviklingen ser ut til å stagnere hos denne eleven i løpet av 2. trinn. Elevene går i ulike klasser og det kan derfor være at de har fått helt ulik opplæring

Elever som strever med håndskrift, henger nesten to år etter

På slutten av 2. trinn (MP4) viser resultatet i denne undersøkelsen at elevene i gruppe L har en håndskrift som i liten grad er funksjonell. Håndskriften bærer preg av at bokstavene ikke er konvensjonelt utformede, og antall bokstaver som er kopierte er betydelig lavere sammenliknet med elever i gruppe H.

Analysen viser at elever som strever med skriving henger nesten to år etter i utvikling med tanke på håndskriftsflyt, sammenliknet med elever som ikke strever med skriving. Med tanke på håndskrift er det en tendens i gruppe H er at elevene mestrer godt å skrive bokstaver og ord når de starter på skolen. Når det gjelder mellomrom mellom ord, ser det ut til at dette er noe elevene i gruppa H mestrer, mens elevene i gruppe L i langt mindre grad skriver mellomrom mellom ordene. Dette til tross for at modellteksten er skrevet med mellomrom.

I en undersøkelse fra 2011, som hadde til hensikt å identifisere ferdigheter som kan predikere senere vansker med skriving, fant Puranik & Lonigan at kunnskap om bokstaver en av de beste prediktorene for skriveferdighet tidlig i skriveutviklingen. Dette betyr at elever som strever med bokstavkunnskap har større sannsynlighet for å oppleve vansker knyttet til skriving også senere i skriveopplæringen. I gjennomsnitt kopierte elevene i gruppe H like mange bokstaver ved skolestart som elever i gruppe L kopierte etter to år på skolen. Det er et interessant funn at ingen av elevene i gruppe L skriver bokstaver som er funksjonelt utformet på slutten av 2. trinn. Mens elevene i gruppe H skårer innenfor området for *konvensjonelt utformede bokstaver*, skårer elevene i gruppe L innenfor området *uleselige bokstaver* eller *ikke konvensjonelt utformede bokstaver*. For at håndskriften skal regnes som funksjonell, vet vi at den må kunne leses med normal hastighet (Karlsdottir & Stefansson 2005; Santangelo & Graham, 2016). Fordi det er en tendens at elevene i gruppe L skriver bokstaver som er utfordrende å lese, og at de i tillegg skriver få bokstaver, kan vi si at håndskriften ikke er funksjonell. Vi vet at elever med lite utviklet håndskrift bruker mye kognitiv kapasitet på å forme bokstaver. Dette vil ha en påvirkning på hvordan elever vil utvikle seg som skrivere (Graham et al., 2000). The Simple View Of Writing (Berninger & Winn, 2006) viser til at arbeidsminnet er sentralt i skriveprosessen. Spesielt elever i begynneropplæringen/tidlig i skriveutviklingen må bruke mye kognitiv kapasitet på håndskrift. Hvis håndskrift opptar for stor del av minnekapasiteten vil dette for eksempel begrense evnen til å frembringe ideer, velge ord og revidere tekst.

Elevene i gruppe L skriver kortere tekster

Analysen viser at skriveutviklingen til elevene i gruppe L kjennetegnes ved at de skriver kortere tekster enn elevene i gruppe H. Dette samsvarer med funn i Graham et al. (1993), som beskriver at tekstene til elever som strever med skriving ofte er korte og har en svært enkel struktur. Hvis vi ser på disse resultatene i sammenheng med transkripsjonsferdigheter, kan dette forklares med at elever som ikke har god nok håndskriftsflyt og automatisert staving vil bruke mye energi på selve innkodingen. Dette kan forklare hvorfor elever som strever med skriving skriver kortere tekster sammenliknet med elever som ikke strever med skriving. Det er flere studier som viser

hvor avgjørende gode transkripsjonsferdigheter kan være i tidlig skriving (Graham, Harris & Fink, 2000; Graham et al., 1997). Håndskrift er en kompleks ferdighet, og for å ikke begrense produktivitet må den automatiseres (Graham et al., 1997). Resultatene i denne undersøkelsen indikerer at denne ferdigheten ikke er godt nok utviklet hos elevene i gruppe L. At elevene i gruppe L skrev betydeligere kortere tekster enn elevene i gruppe H kan også ha en sammenheng med at skriveoppgavene som var gitt hadde en tidsbegrensning på 45 minutter. Det at elevene i gruppe L skrev kortere tekster kan også sees i sammenheng med at elever som strever med skriving ofte bruker tid på å komme i gang med skriveoppgavene, og at de muligens derfor fikk mindre tid til å jobbe med tekstene sine. Dette samsvarer med funn i en undersøkelse av Graham et al. (1993). Etter som vi vet at elevene i gruppe L strever med skriving, vil en annen mulig forklaring være at de korte tekstene skyldes dårlige transkripsjonsferdigheter. I skolesammenheng kan svært korte tekster også være uttrykk for likegyldighet, og dermed oppfattes som en form for protesthandling (Andersen & Hertzberg, 2005). Det vil da være elevenes holdning til skriving som ligger til grunn for lav tekstproduksjon.

Elevenes engasjement for skriving

Motivasjon og interesse for skriving anses å være en viktig faktor for utvikling av skriveferdigheter, og dette kan gjenspeiles i elevenes prestasjoner (Solheim, 2011). I denne undersøkelsen ønsket jeg å se om det var noen forskjeller mellom gruppene med tanke på hvor godt de liker å skrive. Min hypotese var at elever i gruppe L liker dårligere å skrive enn elever i gruppe H, fordi elever som har vansker knyttet til lesing og skriving ofte har vansker knyttet til motivasjon (Lyster, 2013). Graham (2018) peker også på at om eleven liker å skrive, påvirker eleven som skriver. Resultatet fra analysen i denne studien indikerer at det samlet sett er forskjeller mellom gruppene. Elevene i gruppe L ga i sin egenvurdering lavere skår på om de liker å skrive enn elevene i gruppe H. Det er større variasjoner i skår på egenvurdering i gruppe L enn i gruppe H. Det er flere elever i gruppe H som har svart at de liker "veldig" godt å skrive. Det er vanskelig å si noe hva denne variasjonen skyldes, men en av årsakene kan være knyttet til tema for skriveoppgavene. Vi vet at det er viktig at elevene opplever skrivingen som meningsfull, og at dette påvirkes av om eleven har noe å skrive om (Myran, 2020, s. 66–71). Selv om gjennomsnittet i gruppene antyder at elever i gruppe L liker dårligere å skrive enn elever i gruppe H, er det flere elever i gruppe L som svarer at de liker veldig godt å skrive enn forventet. Det står i motsetning til teorier om motivasjon og mestring når denne undersøkelsen viser at flere av elevene med svake skriveferdigheter rapporterer at de liker godt å skrive. En forklaring på dette kan være at de positive holdningene til elevene i gruppe L kommer som en konsekvens av at elevene så på skriveoppgavene i FUS-prosjektet som viktige å gjennomføre, og at de derfor hadde glede av å utføre dem. Positive holdninger til skriving kan gjøre at elevene liker å skrive, selv om de ikke har gode ferdigheter (Graham, 2018).

Det er også relevant å drøfte om variasjonene i svarene kan skyldes type skriveoppgave elevene ble bedt om å skrive. Det kan ligge ulike motivasjonsfaktorer i eksempelvis en skriveoppgave som handler om å beskrive en drømmematpakke, og i en skriveoppgave som handler om å forestille seg hva som skjer hvis en finner en magisk hatt. Selv om elevene svarte på et spørsmål som gjaldt skriving generelt (og ikke oppgavene spesifikt), kan interesse for og kunnskap om skriveoppgavens tema muligens forklare hvorfor L3 innenfor samme målepunkt svarte «veldig» på oppgaven der elevene skulle beskrive hva de liker og gjøre i utetida, og «litt» på oppgaven som handler om å fortelle hva som skjer

den dagen de finner en magisk hatt. Når det gjelder motivasjon for skrivning ved skolestart sammenliknet med motivasjon for skrivning ved slutten av 2. trinn, viser resultatene i motsetning til Skar et al. (2021) at motivasjonen nødvendigvis ikke er dalende.

6 Didaktiske implikasjoner

Forskningsmessig er det ingen tvil om at det er stor variasjon i elevenes skriveprestasjoner. Resultatet fra denne undersøkelsen indikerer at elever som strever med skrivning etter andre trinn henger etter jevnaldrende på flere områder i skriveutviklingen. Hovedfunnene i denne undersøkelsen viser at skriveutviklingen til elever som strever med skrivning etter 2. trinn, sammenliknet med elever som skårer innenfor normalen, kjennetegnes av at de kunne mindre ved skolestart. Analysene i denne studien viser store forskjeller ved skolestart. Elever som ikke strever med skrivning, hadde bedre skriveferdigheter da de startet på skolen enn det elevene som strever med skrivning hadde på slutten av 2. trinn. Dette er en større forskjell enn det jeg hadde sett for meg før jeg startet på denne oppgaven. Analysene viser videre at forskjellene mellom elever som strever og elever som ikke strever med skrivning vedvarer, og i noen tilfeller øker de. Dette er betenkelig med tanke på at opplæringsloven (2018, § 1–4), som sier at alle elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing og skrivning har rett på tiltak slik at en forventet progresjon blir oppnådd. Jeg mener at resultater fra denne studien indikerer at det er behov for tilrettelegging av skriveopplæring, og et behov for tilpasset opplæring som gir alle elever mulighet for læring og utvikling uavhengig av deres forutsetninger. Jeg vil argumentere for at det er viktig at lærere er oppmerksomme på det store spriket når det gjelder elevers skriveferdigheter

Forskning viser at gode håndskriftsferdigheter er avgjørende for elever som strever. En undersøkelse av Berninger, Mizokawa & Bragg (1991) indikerer at utfordringer med håndskrift kan være årsakene til skrivevansker i videre skoleløp. Etter arbeid med denne masteroppgaven sitter jeg igjen med en tanke om det behøves mer forskning på hvordan arbeid med håndskrift kan bidra til å forhindre vansker med skrivning i skolen. Det er flere grunner til at det bør legges vekt på god opplæring i håndskrift. Flere nyere studier indikerer at å undervise i håndskrift i begynneropplæringen kan være en viktig faktor i forebyggingen av skrivevansker. Flere studier har vist både kortsiktig og langsiktig effekt å undervise eksplisitt i håndskrift (Berninger et al., 1997 & Graham et al., 2000). Når vi vet at elever som strever med å utvikle en funksjonell håndskrift kan miste motivasjonen til å lære gjennom skrivning i fremtiden, er det viktig å fange opp elever som strever med håndskrift tidlig. Dette er også viktig da disse elevene risikerer å utvikle et tankesett som sier at de ikke kan skrive, noe som kan føre til at de vil unngå skrivesituasjoner (Graham & Santangelo, 2016).

Forskning viser til at håndskrift er en ferdighet det tar tid å utvikle (Myran, 2016, s. 24 – 27, Graham et al., 2008), noe som vil innebære at det ikke er nok å rette fokus mot håndskriftsopplæringen kun i begynneropplæringen. Ut fra dagens læreplan i norsk er det å kunne skrive for hånd kompetansemål i norsk for 2., 4., 7. og 10. trinn. På 2. trinn skal elevene kunne å skrive tekster for hånd, mens etter 4. og 7. trinn skal elevene kunne å skrive tekster med funksjonell håndskrift (Utdanningsdirektoratet, 2020). Myran (2016) stiller likevel spørsmål ved om skolen i stor nok grad vektlegger håndskriftsopplæring i skolen. Dette støttes av Hekneby (2014), som hevder at læreplanen ikke har god nok progresjon i håndskriftsopplæringen. Når vi vet hvor

avgjørende håndskrift kan være for videre skriveutvikling, kan det være på sin plass å spørre hvorfor funksjonell håndskrift ikke vektlegges i større grad. Det er også relevant å stille spørsmål ved om vi vet nok om læreres kompetanse i å gi god opplæring i håndskrift.

I modellen «Simple View of writing» kan vi se at transkripsjonsferdigheter også er relaterte til eksekutive funksjoner som oppmerksomhet, planlegging og selvregulering. Som tidligere nevnt er skriving en kompleks ferdighet, og det er viktig at lærere som jobber med elever på 1. og 2. trinn er bevisste denne kompleksiteten. I tidlig skriving krever staving og håndskrift alene stor kapasitet fra de eksekutive funksjonene (Berninger 2002). For å få mer kunnskap om elevers skriveutvikling og utfordringer på 1. og 2. trinn, er det, slik jeg ser det, behov for flere studier som ser på denne sammenhengen mellom transkripsjonsferdigheter og eksekutive funksjoner.

Analysene i denne studien viser at det er store forskjeller i skriveutviklingen til elever som strever med skriving sammenliknet med elever som skårer innenfor normalen. Studien bekrefter også at det å lære seg å skrive er en kompleks ferdighet. I arbeid med de yngste må lærerne kjenne til hva elevene strever med for å kunne fange opp elever som trenger ekstra støtte. I dag finnes det ingen verktøy for å vurdere barns tidlige skriveutvikling. Jeg vil derfor argumentere for at skoler tar i bruk vurderingskriteriene som er utviklet av FUS-prosjektet. Tidligere har jeg også løftet frem viktigheten av å ha et helhetlig syn på lese- og skriveopplæringen, noe som innebærer at elevene skal få tilegne seg skriftspråket i naturlige og meningsfulle situasjoner som er tilpasset hver enkelt elev. I arbeid med de yngste elevene ligger det ei didaktisk utfordring knyttet til å ta vare på kreativiteten, nysgjerrigheten og elevenes motivasjon for å skrive.

Begrensninger ved studien

Denne studien har flere begrensninger ved seg. For det første gjør utvalget på åtte elever at resultatet fra denne undersøkelsen ikke kan generaliseres til å gjelde hele populasjonen av elever på 2. trinn. Det er kun med forsiktighet at jeg kan si noe om hva som kjennetegner skriveutviklingen til elever på slutten av andre trinn.

I denne masteravhandlingen undersøker jeg elevtekster som er skrevet av elever som deltok i FUS-prosjektet. Jeg anerkjenner skriving som en kompleks ferdighet, og selv innenfor innsnevringen av hva slags tekster vi skal undersøke, finnes det mange aspekter ved skriving som ikke blir fanget opp i denne masteravhandlingen. Jeg var ikke til stede under tekstsamlingen, og det er derfor mange faktorer som er helt eller delvis skjult for meg som forsker. Jeg har derfor ingen informasjon om elevenes motivasjon for de ulike skriveoppgavene eller deres kognitive forutsetninger. Studien sammenlikner tekstene til elever som strever med skriving med tekster til elever som ikke strever med skriving, og vil kunne gi innsikt i hva man kan forvente at elever skal mestre. Dette gjøres imidlertid med forbehold, da elevene i gruppen som ikke strever med skriving skårer over gjennomsnittet i sin gruppe.

I denne oppgaven har jeg ønsket jeg å rette oppmerksomheter mot elever som strever med skriving, og uten at spesifikke fagvansker eller spesifikke språk- eller lærevansker som for eksempel dysgrafi ligger til grunn som årsaksforklaringer.

Litteraturliste

- Abbott, R. D., Berninger, V. & Fayol, M. (2010). Longitudinal Relationships of Levels of Language in Writing and between Writing and Reading in Grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 281–298. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019318>
- Arnesen, A., Braeken, J., Ogden, T. & Melby- Lervåg, M. (2018). Assessing Children's Social Functioning and Reading Proficiency: A Systematic Review of the Quality of Educational Assessment Instruments Used in Norwegian Elementary Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(3), 465–490.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. I V. S. Ramachaudran (Red.), *Encyclopedia of human behavior*, vol. 4, s. 71–81. Academic Press.
- Berninger, V., Mizokawa, D. & Bragg, R. (1991). Theory-based diagnosis and remediation of writing disabilities. *Journal of School Psychology*, 29, 57–97.
- Berninger, V. W., Fuller, F. & Whittaker, D. (1996). A Process Model of Writing Development across the Life Span. *Educational Psychology Review*, 8(3), 193–218.
- Berninger, V. W., Abbot, R. D., Abbot, S. P., Graham, S. & Richards, T. (2002). Writing and reading: connections between language by hand and language by eye. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 38–56.
- Berninger, V. W. & Winn, W. D. (2006). Implications of Advancements in Brain Research and Technology for Writing Development, Writing Instruction, and Educational Evolution. I C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of writing research* (s. 96–114). The Guilford Press.
- Berninger, V. W., Vaugan, K., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K. B., Curtin, G. & Graham, S. (2002). Teaching Spelling and Composing Alone and Together: Implications for the Simple View of Writing. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 291–304.
- Birkedal, I. K. (2014). *Tidlig innsats: Faktorer lærere vektlegger når de blir bedt om å vurdere hvem som kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker i starten av 1. trinn* [Masteroppgave]. Universitetet i Stavanger.
- Bråten, I. (1996). *Om forholdet mellom lesing og skriving*. I A. H. Wold (Red.), *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive* (s. 191–220). Cappelen akademisk forlag.
- Boscolo, P. (2009). Engaging and Motivating Children to Write. I R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Red.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (s. 300–312). SAGE.
- Djuve, K. J. (2017). *Hva kan elevene når de begynner på skolen? Variasjon i norske elevers skriftspråklige ferdigheter ved skolestart, og lærernes forutsetninger for å møte denne variasjonen* [Masteroppgave]. Universitetet i Stavanger.

- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt (red.), *Rammer for skriving: om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 13–31). Tapir akademisk forlag.
- Færevaag, M. K. & Gabrielsen, N. N. (2014). Kartlegging av lese- og skriveferdighet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 196–218). Gyldendal akademisk.
- Gleiss, S. M. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Graham, S., Collins, A. A., Rigby-Wills, H. (2017). Writing Characteristics of Students With Learning Disabilities and Typically Achieving Peers: A Meta-Analysis. *Exceptional Children*, 83(2), 199–218. <https://doi.org/10.1177/0014402916664070>
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277–303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Graham, S. (2018). A Revised Writer(s)-Within-Community Model of Writing. *Educational Psychologist* 53(4), 258–279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Graham, S., Schwartz, S., Mac Arthur, C. (1993). Knowledge of Writing and the Composing Process, Attitude Toward Writing, and Self-Efficacy for Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237–249. <https://doi.org/10.1177/002221949302600404>
- Graham, S., Collins, A. A., & RigbyWills, H. (2016). Writing characteristics of students with learning disabilities and typically achieving peers: A metaanalysis. *Exceptional Children*, 83(2), 1–20.
- Graham, S., Harris, K. R., Mason, L., Chorzempa, B., Moran, S. & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Reading & Writing*, 21, 49–69.
- Graham, S., Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P. & Whitaker, D. (1997). Role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 170–182. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.17>
- Graham, S. (2018). A Revised Writer(s)-Within-Community Model of Writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258–279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Graham, S. & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35, 3–12.
- Graham, S., Harris, K. R. & Chorzempa, B. (2002). Contribution of Spelling Instruction to the Spelling, Writing, and Reading of Poor Spellers. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 669–686.

- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Hagtvet, B. E. (1988). *Skriftspråkutvikling gjennom lek*. Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B. E. (2014). Skrivningens betydning i den tidlige lese- og skriveutviklingen. I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 109–128). Novus forlag.
- Hagtvet, B. E., Lyster, S.-A. H., Melby-Lervåg, M., Næss, K.-A., Hjetland, H. N., Engevik, L. I., Hølland, S., Karlsen, J., Klem, M. & Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter –En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk*, 1, 34–49.
- Hansen, K.T. (2021). *Læreres tilbakemeldinger på elevtekster skrevet av elever som strever med skriving på 4. trinn*. [Masteroppgave]. Universitetet i Stavanger.
- Hekneby, G. (2011). *Skrive, lese, skrive - begynneropplæringen i norsk* (3. utg). Universitetsforlaget.
- Hekneby, G. (2014). Ligger forholdene til rette for god håndskriftsopplæring i skolen? *Norsklæreren*, (3), 55–60.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2000). *Dysleksi: fra teori til praksis* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Gyldendal akademisk.
- 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*, 47, 63–74. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Karlsdóttir, R. (2004). Funksjonell håndskrift. I H. Sigmundsson & M. Haga (Red.), *Motorikk og samfunn. En samfunnsvitenskapelig tilnærming til motorisk atferd* (s. 141-159). Sebu Forlag.
- Karlsdottir, R., Stefansson, T. (2005). Utvikling av håndskrift. I H. Sigmundsson & M. Haga (Red.), *Ferdighetsutvikling: Utvikling av grunnleggende ferdigheter hos barn* (s. 71–96). Universitetsforlaget.
- Korsgaard, K., Hannibal, S. & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skriving – en vei inn i lesingen*. Cappelen Damm.
- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S.-A. H. & Frost, J. (2012). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I E. Befring og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 341–369). Cappelen Akademisk.

- Myran, I. H. (2016). Håndskrift i en digital verden. *Bedre Skole*, (2).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/handskrift-i-en-digital-verden/>
- Myran, I. H. (2020). En analyse av metoden STL+ slik den er beskrevet i håndboka. *Bedre skole*, 32(1), 66–71.
- Myran, I. H. & Håland, A. (2018). Skrivning fra første dag – hvis skolen er forberedt. *Bedre Skole*, (1).
- Monsen M. & Randen G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Otnes, H. (2015). Tildelte skriveroller og posisjoner i skriveoppgaver på mellomtrinnet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 243–259). Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works – the case for balanced teaching* (3. utg). The Guilford Press.
- Puranik, C. S. & Lonigan C.J. (2011) From scribbles to scrabble: Preschool children’s developing knowledge of written language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24(5),567–589.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3309424/>
- 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>
- Santangelo, T. & Graham, S. (2016). A comprehensive meta-analysis of handwriting instruction. *Educational Psychology Review*, 28(2), 225–265.
<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9335-1>
- Skaathun, A. (2003). Staving- grunnlaget for god skriveferdighet. I. E. Gabrielsen, M.P. Oftedal, A. E. Dahle, A. Skaathun & N. N. Gabrielsen (Red.), *Lese og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. Gyldendal.
- 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). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2040>.

- Skar, G. B., Jølle, L. & Aasen, A. J. (2020). Establishing Rating Scales to Assess Writing Proficiency Development in Young Learners. *Acta Didactica Norden*, 14(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7909>
- Skar, G. B. & Myhill, D. (2022). Utforskning av perspektiver på tidlig skriveutvikling. I K.-A. B. Næss & H. C. Hofslundsengen (Red.), *Skriveutvikling og skrivevansker* (15-33). Cappelen Damm.
- Solheim, R. (2011). Kvifor skriv vi? Og kva brukar vi skrivinga til? I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (s. 43-52). Tapir.
- Stangeland, E. B. & Færevaaag, M. K. (2014). Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 68-97). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Troia, G. A., Shankland, R. K. & Wolbers, K. A. (2012). Motivation Research in Writing: Theoretical and Empirical Considerations. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 5-28. <https://doi.org/10.1080/10573569.2012.632729>
- UDIR. (2022). *Kartleggingsprøver*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.5-a-kunne-skrive/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Windle, D. (2022, 8. februar). The Simple View of Writing: Music to Our Ears. *Research Schools Network*. <https://researchschool.org.uk/news/the-simple-view-of-writing-music-to-our-ears>

Vedlegg

Vedlegg 1 – Lærerinstruks til skriveoppgavene i FUS-prosjektet



Lærerinstruks tekstinnsamling 1. trinn høsten 2019 – Utetid

Fremgangsmåte

1. Se informasjonsfilm om tekstinnsamling: <https://youtu.be/sqofnAtKORI>
2. Fyll ut informasjonen på elevenes skriveark (for- og etternavn, skole, dato, trinn + gruppe, kjønn, førstespråk) Ikke la elevene fylle ut dette selv.
3. Presenter oppgaven for elevene.
4. Gjennomfør idémyldring.
5. Elevene skriver (max 45 min.)
6. Samle inn tekster og sorter etter elev.
7. Send til Skrivesenteret. Se adresse under.

Oppgave

Lærer leser opp brevet fra forskerne (legg gjerne brevet i en konvolutt og åpne det foran elevene).

Idémyldring

Før skrivinga har dere en muntlig idémyldring. Bildet av en skolegård (se vedlegg) tas opp på storskjerm/Smartboard for å gi inspirasjon til oppgaven. Viktig: Lærer skal ikke skrive på tavle/Smartboard under idémyldringa. Elevene skal heller ikke ha brevet fra forskerne foran seg når de skriver, eller få hjelp på post it-lapper e.l. Dette fordi rammene skal være likest mulig for alle elever i tekstinnsamlinga.

Forslag til hva dere kan snakke om under idémyldringa (emnehjelp):

- *Hva liker du å gjøre i utetida?*
- *Hvorfor liker du akkurat den aktiviteten?*
- *Hva betyr det å beskrive?*
- *Hva er en forsker?*
- *Hvordan ser et brev ut?*

Det er viktig at alle har bestemt seg for hva de vil skrive om før man går videre.

Skriveøkt

Elevene får skriveredskaper og skrivearket (se vedlegg). Etter at elevene har skrevet teksten sin, kan de krysse av i evalueringsskjemaet. Noen kan behøve hjelp til dette.

Innsending

Alle dokumentene til hver enkelt elev (skriveoppgaver, bokstavoppgave og ev. samtykke) skal ligge samlet. Det betyr at for eksempel alle Lise sine dokumenter skal ligge i bunken før alle Amir sine dokumenter osv.. Hvis dere ønsker å beholde tekstene så ta en kopi før dere sender inn.

Send innen 9. september til:

Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning,
NTNU ILU,
7491 Trondheim

Merk konvolutten: FUS, skolenavn, trinn + gruppe

Lærerinstruks tekstinnsamling 1. trinn høsten 2019 - Drømmematpakke

Fremgangsmåte

1. Se informasjonsfilm om tekstinnsamlinga: <https://youtu.be/sqofnAtKORI>
2. Fyll ut informasjonen på skrivearket (for- og etternavn, skole, dato, trinn + gruppe, kjønn, førstespråk). Ikke la elevene fylle ut dette selv.
3. Presenter oppgaven for elevene.
4. Gjennomfør idémyldring.
5. Elevene skriver (max 45 min.)
6. Samle inn tekster og sorter etter elev.
7. Send til Skrivesenteret. Se adresse under.

Oppgave

Bruk sansene dine og beskriv din drømmematpakke. Skriv til en som ikke kan se eller lukte den.

Idémyldring

Før skrivinga har dere en muntlig idémyldring. Bildet av en matpakke (se vedlegg) tas opp på storskjerm/Smartboard for å gi inspirasjon til oppgaven. Viktig: Lærer skal ikke skrive på tavle/Smartboard under idémyldringa. Elevene skal heller ikke få hjelp på post it-lapper e.l. Dette fordi rammene skal være likest mulig for alle elever i tekstinnsamlinga.

Forslag til hva dere kan snakke om under idémyldringa (emnehjelp):

-Hva inneholder drømmematpakken din?

-Hvordan ser drømmematpakken din ut?

-Du skal skrive til en som ikke kan se eller lukte matpakken. Hva må du tenke på da?

-Hva slags farger har den?

-Hvordan smaker den?

-Hvordan lukter den?

Det er viktig at alle har bestemt seg for hva de vil skrive om før man går videre.

Skriveøkta

Elevene får skriveredskaper og skrivearket (se vedlegg), og setter i gang med skrivinga. Etter at elevene har skrevet teksten sin, kan de krysse av i evalueringsskjemaet. Noen kan behøve hjelp til dette.

Innsending

Alle dokumentene til hver enkelt elev (skriveoppgaver, bokstavoppgave og ev. samtykke) skal ligge samlet. Det betyr at for eksempel alle Lise sine dokumenter skal ligge i bunken før alle Amir sine dokumenter osv. Hvis dere ønsker å beholde tekstene så ta en kopi før dere sender inn.

Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning,
NTNU ILU,
7491 Trondheim

Merk konvolutten: FUS, skolenavn, trinn + gruppe

Lærerinstruks tekstinnsamling 1. trinn våren 2020 – Utetid

Fremgangsmåte

1. Se informasjonsfilm om gjennomføring av skriveoppgavene:
<https://youtu.be/sqofnAtKORI>
2. Fyll ut informasjon om navn, skole, dato og gruppe på elevenes skriveark. Ikke la elevene fylle ut dette selv. Hvis du har en ny elev så er det fint om du i tillegg fyller ut informasjon om kjønn, språk og fødselsdato.
3. Presenter oppgaven for elevene, og pek tilbake på tekstene som elevene skrev i høst.
4. Gjennomfør idémyldring.
5. Elevene skriver (max 45 min.)
6. Samle inn tekster og sorter etter elev.
7. Send til Skrivesenteret. Se adresse under.

Oppgave

Lærer leser opp brevet fra forskerne (legg gjerne brevet i en konvolutt og åpne det foran elevene).

Idémyldring

Før skivinga har dere en muntlig idémyldring. Bildet av en skolegård (se vedlegg) tas opp på storskjerm/Smartboard for å gi inspirasjon til oppgaven. Viktig: Lærer skal ikke skrive på tavle/Smartboard. Elevene skal heller ikke ha brevet fra forskerne foran seg når de skriver, eller få hjelp på post it-lapper e.l. Dette fordi rammene skal være likest mulig for alle elever i tekstinnsamlinga.

Forslag til hva dere kan snakke om under idémyldringa (emnehjelp):

- *Hva liker du å gjøre i utetida nå?*
- *Hvorfor liker du akkurat den aktiviteten?*
- *Hva betyr det å beskrive?*
- *Hva er en forsker?*
- *Hvordan ser et brev ut?*

Det er viktig at alle har bestemt seg for hva de vil skrive om før man går videre.

Skriveøkt (max 45 min.)

Elevene får skriveredskaper og skrivearket (se vedlegg). Etter at elevene har skrevet teksten sin, kan de krysse av i evalueringsskjemaet. Noen kan behøve hjelp til dette.

Innsending

Alle dokumentene til hver enkelt elev (skriveoppgaver, bokstavoppgave og ev. samtykke) skal ligge samlet. Det betyr at for eksempel alle Lise sine dokumenter skal ligge i bunken før alle Amir sine dokumenter osv. Hvis dere ønsker å beholde tekstene så ta en kopi før dere sender inn.

Send innen 16. juni til:

Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning,
NTNU ILU,
7491 Trondheim

Merk konvolutten: FUS, skolenavn, trinn + gruppe

Lærerinstruks tekstinnsamling 1. trinn våren 2020 - Magisk hatt

Fremgangsmåte

1. Se informasjonsfilm om gjennomføring av skriveoppgavene:
<https://youtu.be/sqofnAtKORI>
2. Fyll ut informasjon om navn, skole, dato og gruppe på elevenes skriveark. Ikke la elevene fylle ut dette selv. Hvis du har en ny elev så er det fint om du i tillegg fyller ut informasjon om kjønn, språk og fødselsdato.
3. Les opp oppgaven for elevene.
4. Gjennomfør idémyldring.
5. Elevene skriver (max 45 min.)
6. Samle inn tekster og sorter etter elev.
7. Send til Skrivesenteret. Se adresse under.

Oppgave

Forestill deg at du en dag finner en magisk hatt. Når du tar på deg hatten, kan du forvandle deg til hva som helst. Fortell hva du forvandler deg til, og hva som skjer den dagen.

Idémyldring

Før skrivinga har dere en muntlig idémyldring. Bildet av en hatt (se vedlegg) tas opp på storskjerm/Smartboard for å gi inspirasjon til oppgaven. Viktig: Lærer skal ikke skrive på tavle/Smartboard eller gi annen skriftlig støtte i form av f.eks. post-it-lapper. Dette fordi rammene skal være likest mulig for alle elever i tekstinnsamlinga.

Forslag til hva dere kan snakke om under idémyldringa (emnehjelp):

- *Hva betyr det at noe er magisk?*
- *Hva kan man forvandle seg til? (f.eks. en superhelt, en gjenstand, et dyr, en kjent person...)*
- *Hva ville du ha forvandlet deg til?*
- *Hva tror du ville ha skjedd den dagen?*
- *Hva må du tenke på for at andre skal kunne lese og forstå teksten din?*

Det er viktig at alle har bestemt seg for hva de vil skrive om før man går videre.

Lærerinstruks tekstinnsamling 2. trinn høsten 2020

– Dagen jeg fikk bestemme over Norge

Fremgangsmåte

FØR SKRIVEØKTEN

1. Se informasjonsfilm om gjennomføring av skriveoppgavene:
<https://youtu.be/sqofnAtKORl>
2. Fyll ut informasjonen øverst på skrivearket. **NB:** Det er nå et nytt skriveark der noe av informasjonen skal fylles ut for alle elever, mens noen rubrikker kun gjelder for eventuelle nye elever i prosjektet. Det er svært viktig at informasjonen blir fylt ut av lærer, da det er vår eneste mulighet til å følge enkeltelevers skriveutvikling.

SKRIVEØKTEN

3. Presenter oppgaven for elevene.
4. Gjennomfør idémyldring (se forslag til spørsmål under). Det er viktig at alle har bestemt seg for hva de skal skrive om før dere går videre.
5. Elevene får skriveredskaper og skrivearket (se vedlegg), og setter i gang med skrivinga. Elevene skriver (max 45 min.)
6. Etter at elevene har skrevet teksten sin, kan de krysse av i evalueringsskjemaet. Noen kan behøve hjelp til dette.
7. Samle inn tekster og sorter etter elev.
8. Send til Skrivesenteret. Se adresse under.

Oppgave

Forestill deg at du våkner opp og at du har blitt den som bestemmer over hele Norge. Fortell hva du ville ha bestemt, og hva som skjer den dagen.

Idémyldring

Før skrivinga har dere en muntlig idémyldring. Bildet som hører til oppgaven (se vedlegg) tas opp på storskjerm/Smartboard for å gi inspirasjon. Viktig: Lærer skal ikke skrive på tavle/Smartboard eller gi annen skriftlig støtte i form av f.eks. post it-lapper. Dette fordi rammene skal være likest mulig for alle elever i tekstinnsamlinga.

Forslag til hva dere kan snakke om under idémyldringa (emnehjelp):

- *Hvem er det som bestemmer over de som bor i Norge?*
- *Hva skulle du ønske at du kunne ha bestemt selv?*
- *Hva ville du ha bestemt hvis du var sjef for Norge for en dag?*
- *Hva tror du ville ha skjedd den dagen?*
- *Hva må du tenke på for at andre skal kunne lese og forstå teksten din?*

Innsending

Alle dokumentene til hver enkelt elev (skriveoppgaver + bokstavoppgave) skal ligge samlet. Det betyr at for eksempel alle Lise sine dokumenter skal ligge i bunken før alle Amir sine dokumenter osv. Hvis dere ønsker å beholde tekstene så ta en kopi før dere sender inn.

Send innen 10. september til:

Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning,
NTNU ILU,
7491 Trondheim

Merk konvolutten: FUS, skolenavn, trinn + gruppe

Lærerinstruks tekstinnsamling 2. trinn høsten 2020

- Drømmematpakke

Fremgangsmåte

FØR SKRIVEØKTEN

1. Se informasjonsfilm om gjennomføring av skriveoppgavene:
<https://youtu.be/sqofnAtKORl>
2. Fyll ut informasjonen øverst på skrivearket. **NB:** Det er nå et nytt skriveark der noe av informasjonen skal fylles ut for alle elever, mens noen rubrikker kun gjelder for eventuelle nye elever i prosjektet. Det er svært viktig at informasjonen blir fylt ut av lærer, da det er vår eneste mulighet til å følge enkeltelevers skriveutvikling.

SKRIVEØKTEN

3. Presenter oppgaven for elevene.
4. Gjennomfør idémyldring (se forslag til spørsmål under). Det er viktig at alle har bestemt seg for hva de skal skrive om før dere går videre.
5. Elevene får skriveredskaper og skrivearket (se vedlegg), og setter i gang med skrivninga. Elevene skriver (max 45 min.)
6. Etter at elevene har skrevet teksten sin, kan de krysse av i evalueringsskjemaet. Noen kan behøve hjelp til dette.
7. Samle inn tekster og sorter etter elev.
8. Send til Skrivesenteret. Se adresse under.

Oppgave

Bruk sansene dine og beskriv din drømmematpakke. Skriv til en som ikke kan se eller lukte den.

Idémyldring

Før skrivinga har dere en muntlig idémyldring. Bildet som hører til oppgaven (se vedlegg) tas opp på storskjerm/Smartboard for å gi inspirasjon. Viktig: Lærer skal ikke skrive på tavle/Smartboard eller gi annen skriftlig støtte i form av f.eks. post it-lapper. Dette fordi rammene skal være likest mulig for alle elever i tekstinnsamlinga.

Forslag til hva dere kan snakke om under idémyldringa (emnehjelp):

-Hva inneholder drømmematpakken din?

-Hvordan ser drømmematpakken din ut?

-Du skal skrive til en som ikke kan se eller lukte matpakken. Hva må du tenke på da?

-Hva slags farger har den?

-Hvordan smaker den?

-Hvordan lukter den?

Innsending

Alle dokumentene til hver enkelt elev (skriveoppgaver + bokstavoppgave) skal ligge samlet. Det betyr at for eksempel alle Lise sine dokumenter skal ligge i bunken før alle Amir sine dokumenter osv. Hvis dere ønsker å beholde tekstene så ta en kopi før dere sender inn.

Send innen 10. september til:

Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning,
NTNU ILU,
7491 Trondheim

Merk konvolutten: FUS, skolenavn, trinn + gruppe

Lærerinstruks tekstinnsamling 2. trinn våren 2021 – Utetid

Fremgangsmåte

1. Se informasjonsfilm om gjennomføring av skriveoppgavene:
<https://youtu.be/sqofnAtKORl>
2. Fyll ut informasjon om navn, skole, dato og gruppe på elevenes skriveark. Ikke la elevene fylle ut dette selv. Hvis du har en ny elev så må du i tillegg fylle ut informasjon om kjønn, språk og fødselsdato.
3. Presenter oppgaven for elevene, og pek tilbake på tekstene som elevene skrev for ett år siden.
4. Gjennomfør idémyldring.
5. Elevene skriver (maks 45 min.)
6. Samle inn tekster og sorter etter elev.
7. Send til Skrivesenteret. Se adresse under.

Oppgave

Lærer leser opp brevet fra forskerne (legg gjerne brevet i en konvolutt og åpne det foran elevene).

Idémyldring

Før skrivinga har dere en muntlig idémyldring. Bildet av en skolegård (se vedlegg) tas opp på storskjerm/Smartboard for å gi inspirasjon til oppgaven. Viktig: Lærer skal ikke skrive på tavle/Smartboard. Elevene skal heller ikke ha brevet fra forskerne foran seg når de skriver, eller få hjelp på post it-lapper e.l. Dette fordi rammene skal være likest mulig for alle elever i tekstinnsamlinga.

Forslag til hva dere kan snakke om under idémyldringa (emnehjelp):

- *Hva liker du å gjøre i utetida nå?*
- *Hvorfor liker du akkurat den aktiviteten?*
- *Hva betyr det å beskrive?*
- *Hva er en forsker?*
- *Hvordan ser et brev ut?*

Det er viktig at alle har bestemt seg for hva de vil skrive om før man går videre.

Skriveøkt (maks 45 min.)

Elevene får skriveredskaper og skrivearket (se vedlegg). Etter at elevene har skrevet teksten sin, kan de krysse av i evalueringsskjemaet. Noen kan behøve hjelp til dette. På siste side av skrivearkene er det nå et kort spørreskjema til eleven som heter «Meg som skriver». **Elevene trenger bare å fylle ut dette skjemaet én gang i løpet av tekstinnsamlinga**, mens selvevalueringsskjemaet (med stjernene) skal fylles ut i etterkant av begge skriveoppgavene.

Innsending

Alle dokumentene til hver enkelt elev (skriveoppgaver, bokstavoppgave og ev. samtykke) skal ligge samlet. Det betyr at for eksempel alle Lise sine dokumenter skal ligge i bunken før alle Amir sine dokumenter osv. Hvis dere ønsker å beholde tekstene så ta en kopi før dere sender inn.

Send innen 16. juni til:

Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning,
NTNU ILU,
7491 Trondheim

Merk konvolutten: FUS, skolenavn, trinn + gruppe

Lærerinstruks tekstinnsamling 2. trinn våren 2021 - Magisk hatt

Fremgangsmåte

1. Se informasjonsfilm om gjennomføring av skriveoppgavene:
<https://youtu.be/sqofnAtKORI>
2. Fyll ut informasjon om navn, skole, dato og gruppe på elevenes skriveark. Ikke la elevene fylle ut dette selv. Hvis du har en ny elev så er det fint om du i tillegg fyller ut informasjon om kjønn, språk og fødselsdato.
3. Les opp oppgaven for elevene.
4. Gjennomfør idémyldring.
5. Elevene skriver (maks 45 min.)
6. Samle inn tekster og sorter etter elev.
7. Send til Skrivesenteret. Se adresse under.

Oppgave

Forestill deg at du en dag finner en magisk hatt. Når du tar på deg hatten, kan du forvandle deg til hva som helst. Fortell hva du forvandler deg til, og hva som skjer den dagen.

Idémyldring

Før skrivinga har dere en muntlig idémyldring. Bildet av en hatt (se vedlegg) tas opp på storskjerm/Smartboard for å gi inspirasjon til oppgaven. Viktig: Lærer skal ikke skrive på tavle/Smartboard eller gi annen skriftlig støtte i form av f.eks. post it-lapper. Dette fordi rammene skal være likest mulig for alle elever i tekstinnsamlinga.

Forslag til hva dere kan snakke om under idémyldringa (emnehjelp):

- *Hva betyr det at noe er magisk?*
- *Hva kan man forvandle seg til? (f.eks. en superhelt, en gjenstand, et dyr, en kjent person...)*
- *Hva ville du ha forvandlet deg til?*
- *Hva tror du ville ha skjedd den dagen?*
- *Hva må du tenke på for at andre skal kunne lese og forstå teksten din?*

Det er viktig at alle har bestemt seg for hva de vil skrive om før man går videre.

Skriveøkt (maks 45 min.)

Elevene får skriveredskaper og skrivearket (se vedlegg). Etter at elevene har skrevet teksten sin, kan de krysse av i evalueringsskjemaet. Noen kan behøve hjelp til dette. På siste side av skrivearkene er det nå et kort spørreskjema til eleven som heter «Meg som skriver». **Elevene trenger bare å fylle ut dette skjemaet én gang i løpet av tekstinnsamlinga**, mens selvevalueringsskjemaet (med stjernene) skal fylles ut i etterkant av begge skriveoppgavene.

Innsending

Alle dokumentene til hver enkelt elev (skriveoppgaver, bokstavoppgave og ev. samtykke) skal ligge samlet. Det betyr at for eksempel alle Lise sine dokumenter skal ligge i bunken før alle Amir sine dokumenter osv. Hvis dere ønsker å beholde tekstene så ta en kopi før dere sender inn.

Send innen 16. juni til:

Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning,
NTNU ILU,
7491 Trondheim

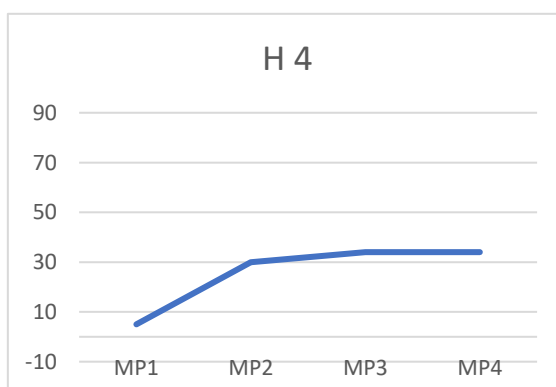
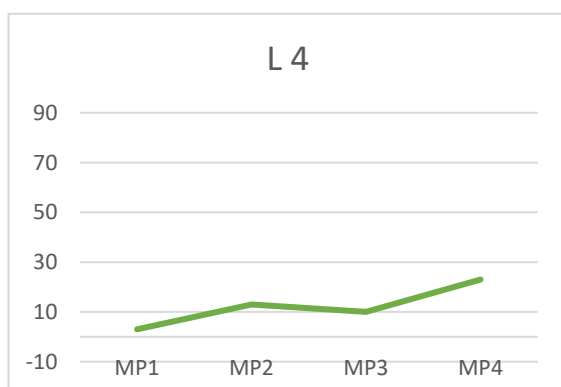
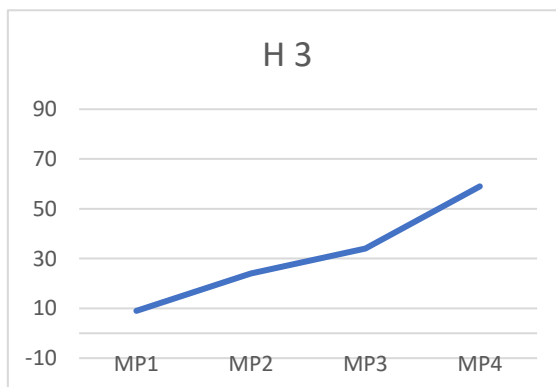
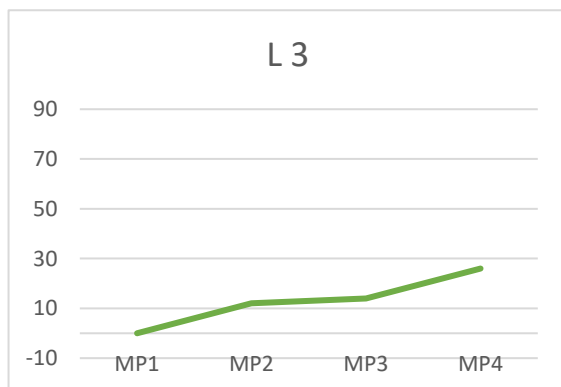
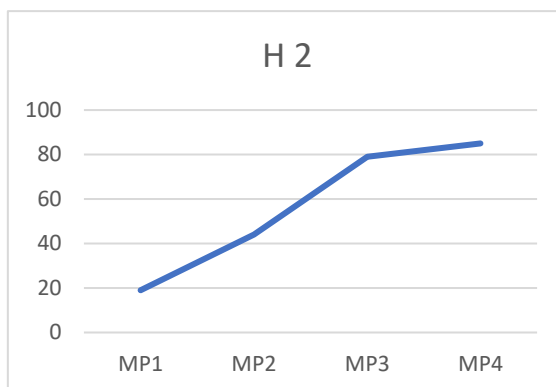
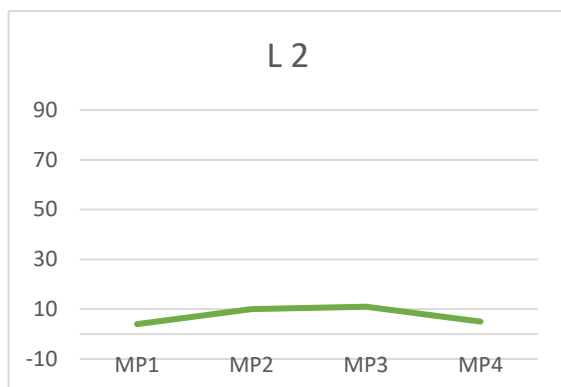
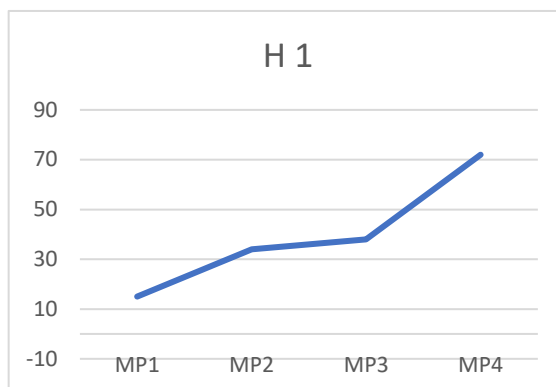
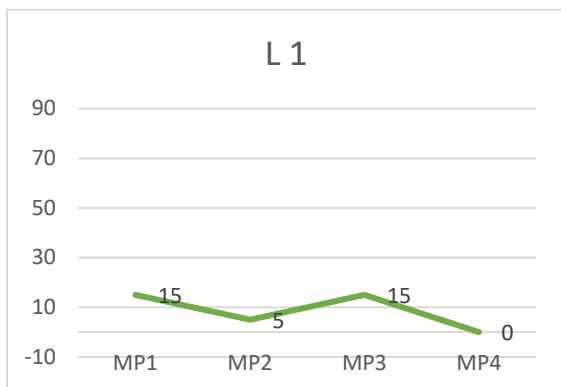
Merk konvolutten: FUS, skolenavn, trinn + gruppe

Vedlegg 2 – Vurderingskriterier fra FUS

Vurderingskriterier	1	2	3	4	5
A. Mottakerorientering	For å forstå teksten kreves samtale med skriveren.	Teksten inneholder ord/tegn/tegninger som gir mening i samspill med hverandre.	Teksten inneholder enkeltelement som indikerer en henvendelse til en mottaker.	Teksten henvender seg til mottakeren i skriveoppgaven på en nokså relevant måte og kan ta hensyn til leserens behov for kjennskap til deltakere/karakterer, omstendigheter og hendelsesforløp.	Teksten henvender seg til mottakeren i skriveoppgaven på en gjennomgående relevant måte og tar hensyn til leserens behov for kjennskap til deltakere/karakterer, omstendigheter og hendelsesforløp. Teksten kan inneholde spor av elevens stemme med reflekterende og evaluerende utsagn.
Eksempeltekster	1.A	2.A	3.A	4.A	5.A
B. Organisering av innhold	Teksten består av enkeltstående bokstaver/ord/tegn/tegninger.	Teksten kan ha antydning til en struktur, f.eks. listestruktur med en markert tematisk overskrift, eller brevstruktur. Det additive bindeordet «og» kan forekomme.	Teksten har en global struktur med innholdsmomenter, som er stilt opp i en logisk rekkefølge. I enkelte tilfeller kan innledning eller avslutning være lite eksplisitt. Teksten inneholder først og fremst additive og temporale tekstbindere (f.eks. «og» og «så»).	Teksten har en global struktur med enkelte utbygde innholdsmomenter, som er stilt opp i en logisk rekkefølge. I enkelte tilfeller kan innledning eller avslutning være lite eksplisitt. Teksten kan f.eks. inneholde sammenligninger, klassifiseringer , kronologi . Teksten viser bruk av ulike tekstbindere (f.eks. «men», «også» og «fordi»).	Teksten har en fullstendig global struktur med flere utbygde innholdsmomenter, som er stilt opp i en logisk eller på annen måte formålstjenlig rekkefølge. Teksten viser formålstjenlig bruk av tekstbindere.
Eksempeltekster	1.B	2.B	3.B.1 og 3.B.2	4.B	5.B.1 og 5.B.2
C. Innholdets omfang	Den del av verbalteksten som er et relevant svar på oppgaven tilsvarer en setning eller mindre.	Den del av verbalteksten som er et relevant svar på oppgaven tilsvarer cirka 2–3 setninger.	Den del av verbalteksten som er et relevant svar på oppgaven tilsvarer cirka en halv A4-side (25-49 ord).	Den del av verbalteksten som er et relevant svar på oppgaven tilsvarer cirka en A4-side (50-74 ord).	Den del av verbalteksten som er et relevant svar på oppgaven tilsvarer cirka en og en halv A4-side eller mer (75+ ord).
Eksempeltekster	1.C og 1.C.2	2.C	3.C	4.C	5.C og 5.B.1
D. Ordforråd	Teksten består av enkeltstående bokstaver/ord/tegn/tegninger.	Teksten inneholder et fåtall (ulike) ord.	Teksten inneholder flere ulike ord (gjerne temarelevante).	Teksten viser et repertoar av ord (gjerner temarelevante).	Teksten viser et repertoar av ord og uttrykk (gjerner temarelevante). I enkelte tilfeller kan den også vise bruk av spesialiserte og abstrakte ord , og/eller kreative uttrykksformer .
Eksempeltekster	1.D	2.D	3.D	4.D	5.D og 5.C

Vurderingskriterier	1	2	3	4	5
E. Setningsoppbygging	Teksten (verbaltekst og/eller tegning) består av enkeltstående bokstaver/ord/tegn/tegninger.	Det kan forekomme fullstendige setninger.	Setningene viser liten grad av variasjon i setningsstruktur (i tekster der variasjon er relevant).	Deler av teksten viser hensiktsmessig variasjon i setningsstruktur.	Teksten har stort sett hensiktsmessig syntaktisk variasjon , og den har enkelte utbygde fraser og/eller leddsetninger.
Eksempeltekster	1.E	2.E	3.E.1 og 3.E.2	4.E	5.E og 5.C
F. Tegnssetting	Teksten inneholder ikke skille tegn.	Enkelte skille tegn kan forekomme og/eller utforskende bruk av tegn.	Forekomster av funksjonell bruk av skille tegn (særlig punktum).	Stort sett riktig bruk av punktum. Forekomster av funksjonell bruk av spørsmålsteget og/eller utropsteget (i tekster der det er relevant).	Stort sett riktig bruk av ulike tegn. Bruk av komma kan forekomme, særlig ved oppramping og foran «men».
Eksempeltekster	1.F og 1.F.2	2.F	3.F.1 og 3.F.2	4.F.1 og 4.F.2	5.F og 5.C
G. Skrivemåter og staving	Det kan forekomme enkeltbokstaver i teksten og/eller det kan forekomme skribleskrift, representert med buer og streker som imiterer skrift.	Teksten inneholder bokstavkombinasjon(er) og enkeltord.	Ordene staves lydrett og noen høyfrekvente og elevnære ord er rett skrevet.	Det forekommer eksempler på ikke-lydrette ord som er riktig skrevet (f.eks. "hvordan"). Det kan forekomme eksempler på overgeneralisering (f. eks. stum "h" først i ord som starter på "v" - "hvært").	Det finnes en rekke eksempler på at også ikke-lydrette ord er skrevet riktig.
Eksempeltekster	1.G.1 og 1.G.2	2.G	3.G	4.G.1 og 4.G.2	5.G.1 og 5.G.2
H. Bokstavkunnskap	Eventuelle bokstaver kan være vanskelige å tyde.	Teksten inneholder bokstaver som ikke er utformet på en konvensjonell måte. Retning og form er ikke nødvendigvis konvensjonelle.	Bokstavene er stort sett utformet på en konvensjonell måte.	Bokstavene er utformet på en konvensjonell måte. Forekomster av konvensjonell bruk av "bokstavhuset" . Forekomster av veksling mellom store og små bokstaver (versaler og minuskler).	Bokstavene er utformet på en konvensjonell og leservennlig måte. Som regel konvensjonell bruk av "bokstavhuset" . Følger som regel konvensjoner for veksling mellom store og små bokstaver.
Eksempeltekster	1.H	2.H	3.H	4.H	5.H , 5.G.1 og 5.G.2
Vurderingskriterier	Mangler informasjon	Ikke konvensjonell		Konvensjonell	
I. Bøying og syntaks	Teksten (verbaltekst og/eller tegning) består av isolerte bokstaver/ord/tegn/tegninger.	Teksten inneholder flere eksempler på ikke-konvensjonell bøying og/eller setninger uten konvensjonell syntaks.		Teksten inneholder stort sett ord som bøyes på konvensjonell måte og setninger med konvensjonell syntaks.	

Vedlegg 3 – Mål på antall bokstaver elevene kopierte på håndskriftsflytoppgave



Vedlegg 4 – Egenvurdering (Så godt liker jeg å skrive)

L1	UTETID				MATPAKKE				2,3	
	MP1	2	3	3	2	3	3	1		2
	UTETID				MAGISK HATT					
	MP2	3	3	3	2	3	3	3		3
	MATPAKKE				BESTEMME					
	MP3	3	3	3	3					
	UTETID				MAGISK HATT					
MP4	2	2	3	2						
L2	UTETID				MATPAKKE				1,6	
	MP1	3	2	3	2	3	3	1		2
	UTETID				MAGISK HATT					
	MP2	3	3	3	3					
	MATPAKKE				BESTEMME					
	MP3	1	1	1	1	1	1	1		1
	UTETID				MAGISK HATT					
MP4	1	1	1	1						
L3	UTETID				MATPAKKE				2,0	
	MP1	1	3	3	1	2	3	1		3
	UTETID				MAGISK HATT					
	MP2	3	1	2	3	1	1	1		1
	MATPAKKE				BESTEMME					
	MP3	3	1	3	2	3	1	2		3
	UTETID				MAGISK HATT					
MP4	3	2	2	3						
L4	UTETID				MATPAKKE				1,8	
	MP1	2	2			3	1	2		1
	UTETID				MAGISK HATT					
	MP2	2	3	3	2	3	2	3		2
	MATPAKKE				BESTEMME					
	MP3	2	3	3	2	2	2	2		2
	UTETID				MAGISK HATT					
MP4	3	3	3	3	1	2	3	1		
H1	UTETID				MATPAKKE				2,7	
	MP1	2	3	3	3	3	3	3		
	UTETID				MAGISK HATT					
H2	UTETID				MATPAKKE				2,5	
	MP1	3	3	3	3	3	3	3		
	UTETID				MAGISK HATT					

MP2	2	2	3	3	2	3	3	2		MP2	2	3	3	2	2	2	2	2	
	MATPAKKE				BESTEMME						MATPAKKE				BESTEMME				
MP3					2	2	3	2		MP3	2	3	3	2	2	3	2	2	
	UTETID				MAGISK HATT						UTETID				MAGISK HATT				
MP4	3	3	3	3	3	3	3	3		MP4	2	2	3	3	3	3	3	3	
H 3	UTETID				MATPAKKE				2,3	H 4	UTETID				MATPAKKE				2,1
MP1	2	2	3	2	3	3	3	2		MP1	3	3	3	3	3	2	3	2	
	UTETID				MAGISK HATT						UTETID				MAGISK HATT				
MP2	3	3	2	3	2	2	3	3		MP2	2	3	2	2	3	3	3	2	
	MATPAKKE				BESTEMME						MATPAKKE				BESTEMME				
MP3	2	3	2	2	2	3	3	3		MP3	2	3	2	2	3	2	1	2	
	UTETID				MAGISK HATT						UTETID				MAGISK HATT				
MP4	3	2	2	2	2	2	2	2		MP4	3	3	3	2	3	3	3	2	

