



Skriving fra første dag

– hvis skolen er forberedt

■ AV IRIS HANSSON MYRAN OG ANNE HÅLAND

Når skolestarterne spent rusler inn skoleporten for første gang, har de med seg en rekke erfaringer med skriftspråket fra sine barnehageår. Ved å la elevene få skrive fra skolestart anerkjenner skolen skolestarternes erfaringer og bygger videre på disse.

I den siste tiden har det vært debatt om hvordan vi møter 6-åringene i skolen. Noen har blant annet hevdet at elevene blir møtt med et for stort læringspress og at leken er fraværende (Jonassen, 2017; Frydenlund, Sørensen, Peri, 2017). Med denne artikkelen ønsker vi å kople leken til en læringskontekst. Når unge elever skal lære å skrive, er leken og en utforskende tilnærming en god inngang til utvikling av skriftspråklig kompetanse.

Ulike skrivere på første trinn

De fleste barn kan mye når de starter på skolen. Noen har lært seg mange bokstaver, og mange har sannsynligvis brukt skribleskrift eller lekeskrift i en eller annen form. Elevene som skribleskriver eller som nettopp har begynt å utforske bokstavene når de starter på skolen, har ingen bevissthet rundt

skriveretningen og formen på bokstavene. Det er også mange som skriver enkelte ord som logoer eller bilder. De har lært seg ordene utenat, men de har ennå ikke forstått sammenhengen mellom lyden (fonem) og bokstavtegnet (grafem). I denne fasen av skriveutviklingen er det viktig å anerkjenne barnets vilje til å kommunisere gjennom skrift, og her er det ingenting som heter «rett» eller «galt».

Mange elever oppdager sammenhengen mellom lyd og bokstav gjennom skriving, og elevene trenger ikke å ha lært seg alle bokstavene før de selv får skrive. Det er derfor viktig å legge til rette for skriving fra første skoledag. Dette viser også internasjonal forskning, som understreker betydningen av å skrive, selv om en ikke kan lese (Chomsky, 1971; Clay, 1966; Elbow, 2004, Korsgaard mfl., 2011).

Elevene som har oppdaget skriftens lydprinsipp og som har kjennskap til noen bokstaver, prøver ut kunnskapene sine ved å skrive ordene slik de høres ut eller slik de kjenner lydene i munnen sin. Bokstaver blir ofte speilvendt, og skriveretningen går gjerne helt andre veier enn det som er i tråd med vanlig skrivemåte. Barns første tekster kan være vanskelig for andre å lese fordi de gjerne mangler ordmellomrom og vokaler. Det er mange av elevene som heller ikke klarer å lese sin egen tekst fordi de er i en utforskende fase. I denne fasen kan de analysere enkeltlyder i det talte språket til skriftlige tegn, men de kan ikke gjenkalle lyder i et skriftlig uttrykk og dra det sammen til et hele. Gjennom arbeid med bokstavinnlæring og språklig bevissthet vil elevene stadig oppdage nye sammenhenger i språket, og de vil prøve ut det de har lært. Elevene bør få anerkjennelse for at de utforsker språket, og det blir lærerens oppgave å være *selektiv* i responsen som blir gitt. Den må med andre ord tilpasses det enkelte barns utviklingsnivå.

Å bygge stillas rundt elevenes skriving

Når en skal planlegge skrivesituasjoner for elevene, kan det være lurt å tenke gjennom hvordan en vil bygge stillas rundt elevenes skriving. Det vil si hvordan du som lærer kan støtte elevene i deres utforskning av skrift. Alle elever på første trinn vil trenge mye støtte i alle deler av en skriveprosess, og derfor bør skriveopplæringa først og fremst foregå på skolen og ikke overlates til hjemmet.

Den amerikanske pedagogen og forskeren Sylvia Read har utviklet en modell for stillasbygging. Hun tenker seg skrivingen som en prosess som består av flere steg, og gjennom å jobbe seg gjennom disse stegene vil elevene få mye støtte før de selv skal skrive sin egen tekst (Read, 2010).

Modell for stillasbygging

- Emnehjelp/bygge kunnskap
- Modellering
- Utpøving/skrive en felles tekst
- Parskriving
- Selvstendig skriving

Det første steget handler om å bygge kunnskap om et emne, slik at elevene har noe meningsfylt å skrive om. I det neste steget modellerer læreren

skrivningen, og her er det sentralt at hun tenker høyt når hun skriver. For eksempel «*Jeg tror jeg vil starte med å skrive at ...*»; «*Her må jeg huske på mellomrom mellom ordene.*» osv. Det tredje steget i modellen handler om at læreren og elevene sammen skriver en tekst. Underveis diskuterer lærer og elever hva de ønsker at teksten skal handle om, hvordan den skal struktureres og hvilke ord som passer til akkurat denne teksten. Det fjerde steget er parskrivning eller samskriving. Da er det elevenes tur til å skrive en tekst sammen med en medelev. Siste steg i modellen er når elevene har fått så mye støtte i de andre fasene at de vil være i stand å skrive en tekst på egenhånd, altså selvstendig skriving. Det er ikke mulig å gå gjennom alle disse stegene i enhver skriveprosess. Det kan for eksempel være hensiktsmessig at modellering og utpøving foregår samtidig.

Stillasbyggingen kan skje både på makronivå og mikronivå (Hammond & Gibbson, 2001 i Håland, 2016). Når lærerne bygger stillas på makronivå, må de ta en rekke didaktiske valg på et overordnet nivå. Det handler blant annet om hvilken tilnærming til skriving en ønsker å bruke, om elevene skal skrive for hånd eller på PC og om det vil være hensiktsmessig å bruke modelltekster som mønster. Stillasbygging på mikronivå fokuserer på interaksjonen med hver enkelt elev og de samtalene læreren har med eleven om tekst og skriving underveis i skriveprosessen. Disse samtalene vil være elevtilpasset, men også teksttilpasset.

Skriving på mikronivå

For de yngste elevene bør skriveprosessen bestå av mange små skriveprosesser, og det er lærerens oppgave å lede elevene gjennom disse. Elevene er på ulike nivåer i sin skriftspråklige utvikling, og det er derfor viktig at læreren gir råd og veiledning knyttet til den enkelte elevens behov.

Læreren må altså tilpasse veiledningen til ulike typer skrivere. Læreren kan modellere hvordan lydene i et ord er, og dette kan for eksempel hjelpe Lise, som akkurat har oppdaget skriftens lydprinsipp med å skille ut de ulike lydene; mens Ove har skrevet og lest siden han gikk i barnehagen, derfor må han få en annen type modellering. Læreren kan også veilede gjennom ulike typer dialoger. For Lise kan spørsmål som: «*Kan du høre den*

første lyden i ordet du vil skrive? Skal vi si det høyt sammen?» være tilpasset støtte. Mens til Ove kan spørsmålet være: «Hva vil du skrive om? Hvilke ord tror du er viktige i en slik tekst?»

Lise kan veiledes på det å skrive bokstaver og utfordres til å bruke alle bokstavene hun kan. Hun kan eventuelt bruke en såkalt bokstavhjelper som støtte. En bokstavhjelper kan være et laminert ark som viser alle bokstavene med tilhørende illustrasjoner. Mens Ove kan veiledes både på struktur og ortografi. Ove og Lise kan også samarbeide om å skrive en felles tekst. Ove kan være sekretær, og Lise kan komme med innspill til innhold. Hun får dermed observere hvordan Ove gjør hennes muntlige innspill om til skrift, og gjennom denne samskrivingen kan de samtale om ulike sider ved teksten de skriver.

Skriving på makronivå

Vi vil nå gi noen eksempler på tilnæringer på makronivå, det vil si didaktiske iscenesettelser som har til hensikt å støtte alle elevene samtidig. Her gis det rom for at alle kan nå målet, men på ulikt vis. Under de ulike tilnærmingene vil en også støtte elevene på mikronivå.

Rammelek – regissert lek

Rammelek er et eksempel på en språkstimulerende lekesituasjon som legger til rette for skriftspråklig undring og oppdagelse, og som kan være med på å viske ut skillet mellom lek og læring. Rammeleken er mer regissert enn den vanlige frie leken (Broström, 1995), nettopp ved at det blir gitt noen rammer for leken, som for eksempel å leke at en er på en flyplass, i en avisredaksjon, et postkontor, i en butikk eller på et sykehus. Leke-miljøet bør være innredet slik at det inspirerer til lek. Elevene bør ha tilgang til relevante rekvisitter og ulike former for papir og skriveredskaper.

Sykehusleken kan for eksempel utspille seg på denne måten: William sitter i kø på legekantoret, som med Martin sin skrift har blitt til «lekekantor». Han har vondt i hodet og trenger medisin. Legen må derfor skrive ut en resept. På resepten står det: «Hodetablet WILLIAM Han vont I Hode». På apoteket sitter Embla og Eivind. De ordner medisin i medisinerbeger. Utenpå klister de navnelapper med navnet på medisinen.

«Kolamedisin» står det på en av lappene. I et annet hjørne av klasserommet sitter Vilde. Hun har laget skiltet: «inskriving». Også her sitter det pasienter i kø for å bli skrevet inn på sykehuset. Vilde skriver navnene til pasientene på ei papirremse som hun fester rundt armene deres.

Marius er en ivrig operasjonslege. Han opererer og er stadig klar til å ta imot nye pasienter. Sykehusdirektøren (lærer i rolle) kommer til operasjonsstua og peker på at de mangler et skilt. Direktøren poengterer at skilt er viktig, fordi ingen andre enn de som er med på operasjonen har lov til å komme inn her. Operasjonslegene Marius og Kjell Aksel skriver da «AdgafårbutÅpersjon». I et annet hjørne er det syke pasienter på «Avd. Hjer-tesyk». Pasientene blir passa på, undersøkt og får medisinen sin. Når sykehusdirektøren kommer på besøk, vil hun at de skal skrive journaler til hver pasient. Vilde skriver da «ELISABETH 7 ÅR Brukefoten» (Eksemplet er hentet fra Håland, 2005).

I *Sykehusleken* er det å uttrykke seg gjennom skrift en naturlig del av leken. Skrifta har en nødvendig funksjon. Det er viktig å merke seg at læreren har en helt sentral rolle. Læreren skal ikke bare legge til rette for lekens fysiske rom, men like mye være veileder og pådriver. Noen elever trenger hjelp til å lydere seg fram til hva som skal stå på skiltet, andre ganger kan læreren rette fokuset mot formålet av å ha skilt til de ulike avdelingene. På den måten rommer veilederrollen ulike sider ved det å bruke skrift i en funksjonell sammenheng.

Forlag som metode

I denne metoden er læreren forlagssjef, og elevene er forfattere som skal skrive sin egen bok, og dette er selve lekekonseptet i *Forlag som metode* (Elsness, 1992; Bech, Heggem, Kverndokken, 2006; Håland, 2007, 2017). Det understreker det leikeprega ved metoden, at eleven kan være en annen enn seg selv. Elevene får også en viss autoritet ved at de blir kalt forfattere. Elevens rolle som forfatter kan forlagssjefen understreke ved å komme med kommentarer som: «Du er en ekte dikter» eller «Det var en god diktertanke, denne må du tenke mer på». Når elevene er forfattere, lager de bøker. Forlagssjefen styrer og bestemmer når ei bok er klar for utgivelse. Trykkeriet kan være en liten kommode med skrivesaker. I denne er det

oppbevart ark til å skrive på, linjaler, blyanter, fargestifter og tusjer. Utstyret i trykkeriet er det bare forlagssjefen som rår over, slik blir det noe høytidelig over trykkeriet. Elevene må spørre om å få låne tusjer, og de må be forlagssjefen om flere ark til boka si. Det er heller ingenting i veien for at elevene kan lage digitale bøker, men da må forlagssjefen lage et «trykkeri» som er tilpasset dette.

Under selve skriveøkta har elevene mulighet til å søke råd og veiledning hos forlagssjefen og hos de andre elevene/forfatterne i gruppa. Forlagssjefen kan gi råd om skrivetema, sjanger og komposisjon. I disse samtalen med forlagssjefen foregår det mange diskusjoner knyttet til språk og tekst. Det er et poeng at forlagssjefen har en fast plass i klasserommet der elevene kan søke skrive støtte. Ved at det er elevene selv som oppsøker hjelp, er de modne for å lytte og gå i dialog om teksten. En fast respons plass gir rom for å samle flere elever. I responskroken møter elevene andre elever som også ønsker å få respons på teksten sin. Det kan ofte gi flere positive læringseffekter, fordi elevene engasjerer seg i hverandres skriveprosjekt, og det kan skape spontane samtaler om tekstene de har skrevet. Dessuten kan de lytte til de samtalen som læreren har med de andre elevene. Læreren bør også ha rutiner for å fange opp de elevene som eventuelt ikke søker veiledning.

Når tekstene er godkjent av forlagssjefen, er det tid for publisering. I publiseringa får elevene være synlige, i sentrum for alles oppmerksomhet. Publiseringa kan komme til uttrykk på forskjellige måter. Noen lærere lar elevene sitte på en egen *publiseringstol*, mens andre lar elevene stå foran klassen. Det er vanlig at forlagssjefen er den som leser opp eleven sin bok. Dette er spesielt viktig på starten av første trinn, der mange av elevene kan ha problemer med å lese sin egen tekst. Dessuten kan forlagssjefen gjøre selv den enkleste tekst poetisk ved å variere stemmebruken, hviske eller kanskje brøle på de rette plassene, legge til en endelse eller et ord som mangler osv. Når publiseringa av ei bok er over, får medelevene mulighet til å gi respons og framheve det de synes er bra med boka.

Lærerstasjon med veiledet skrivning

Lærerstasjon i skrivning kan organiseres i ei lita gruppe med elever. Veiledningen kan bestå av

dialog, skrivning og lesing. Å skrive er hardt arbeid, og det tar tid å skrive en tekst. Veiledningsøkta bør derfor minst ha en varighet på 20 minutter, slik at eleven har god nok tid til å produsere tekst.

Læreren sitter ved et bord sammen med en liten elevgruppe. Før elevene kommer til lærerstationen, har de hatt en felles opplevelse, som for eksempel å ha lest en billedbok, hatt forfatterbesøk, besøkt en brannstasjon eller gjennomført et naturfagforsøk. Etter fellesopplevelsen får elevene lage en tegning som illustrerer det de har opplevd. Denne tegningen kan være en god støtte når de skal skrive.

Under selve veiledningssamtalen må læreren tilpasse den veiledningen de gir, slik at eleven kan utvikle seg i sin nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978). Læreren kan stille spørsmål og utfordre eleven til selv å komme på ideer til innhold, oppfordre eleven til å lytte ut lyder og rette fokus mot hva som skjer når de skriver. En bør som lærer unngå å gi kun svaret. Eleven må selv få mulighet til å oppdage hvordan lyder kan bli til ord, ord kan bli til setninger, og mange setninger kan bli til en sammenhengende tekst. Selve veiledningssamtalen er støtte på mikronivå fordi den tilpasses hver enkelt elev.

De elevene som ikke deltar på lærerstationen, kan gjerne delta på andre stasjoner. Stasjonen før lærerstationen bør være tegnestation, og stasjonen etter lærerstationen kan være en stasjon hvor de kan ferdigstille teksten og tegningen sin. Rammelek, hvor elevene kan leke butikk, avis eller postkontor, er også en godt egnet stasjon som stimulerer til skrivning.

Skriving med lyd støtte

Mange elever vil ha stort utbytte av å ha lyd støtte samtidig som de skriver på datamaskin eller nettbrett (Språkløyper, 2017). Elevene kan da bruke et skriveprogram som har talesyntese. Når elevene trykker på en bokstav, hører de samtidig lyden til bokstaven. På denne måten kan de kontrollere sin egen skrivning, og de får mange repetisjoner av sammenhengen mellom lyd og bokstav. Det er viktig at stavekontrollen er slått av når elevene skriver, slik at elevene ikke lar seg forstyrre av røde streker under ordene. Når tekstene er ferdige er det også mulig å markere hele teksten for å få den

lest opp av syntetisk tale. Slik kan en kontrollere at teksten uttrykker det elevene ønsket å formidle.

Det er viktig at elevene i denne tilnærmingen har noe meningsfullt å skrive om. Læreren må sørge for å motivere til skriving og at skrivingen blir satt inn i en kontekst. Elevene kan gjerne skrive i ulike sjangre, som for eksempel dikt, fortellinger, oppskrifter, advarsler, eller de kan få argumentere for eller mot en sak de er opptatt av.

Tekstene elevene skriver med lyd støtte, kan gjerne brukes som leselekse, men tekster som blir brukt som leselekse, må være ortografisk riktig skrevet, og læreren må ha en språkvaskerrolle. En kan også formidle til elevene at i det «virkelig liv» får forfattere og journalister hjelp fra andre som tar den siste språkvasken. De erfarne skriverne skriver lengre og mer komplekse tekster enn de som ikke er så erfarne. På den måten får de også to ulike tekster i lekse, og leseleksa blir tilpasset eleven sin lesekompetanse.

Det er viktig å understreke at det å bruke digitale verktøy ikke ekskluderer skriving med blyant. I mange tilfeller vil elevene skrive for hånd på utskrifter av tekster de har skrevet digitalt. Blyanten er dessuten et viktig redskap for elevene i andre fag, eksempelvis i matematikk eller i kunst og håndverk. Dette er også det skriveredskapet elevene har vært vant til å bruke i barnehagen (Myran, 2016).

Skolestart er skrivestart

Vi ønsket med denne artikkelen å argumentere for at elevene er klare for å skrive når de begynner på skolen, og vi har derfor vist ulike måter å legge til rette for meningsfull skriving for de yngste elevene. Skolestarterne er forventningsfulle, motiverte og lærelystne. Å iscenesette skriving fra skolestart er viktig for å anerkjenne den kompetansen barna har med seg fra barnehagen. Det er i tillegg viktig å møte elevene med metoder som ivaretar hvordan de yngste elevene lærer best. For at elevene skal få utviklet sin fonologiske bevissthet, skrivekompetanse og skriveglede, må opplæringen være lekpreget, variert, gi mestringsopplevelser og bestå av meningsfylte skriveoppgaver som gjerne er knyttet til en praktisk aktivitet. Det finnes ikke bare én vei mot dette målet, og læreren er den som må ta valg ut fra det han/hun vet kjennetegner god skriveopplæring for de yngste elevene.

NOTE

- 1 Artikkelen bygger på materiale som forfatterne har utarbeidet i den nasjonale satsingen Språkløyper, Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving, [www.sprakloyper.no](http://sprakloyper.no). <http://sprakloyper.uis.no/category.php?categoryID=21717>

LITTERATUR

- CHOMSKY, C. (1971). Write first, read later! *Childhood Education*. Volume 47, (5). 296-299.
- CLAY, M.M. (1966) *Emergent reading behavior*. Ph.d. diss., University of Auckland, New Zealand.
- BECH, K., HEGGEM, T.G., KVERNDOKKEN, K. (2006). *Agora 3. Læreren bok*. Oslo: Gyldendal.
- BROSTRÖM, S. (1995): *6-9 års pædagogik. Leg, leg – rammeleg*. Århus: Systeme.
- ELBOW, P. (2004). Writing First! *Educational Leadership*. Volume 62, (2), 9-13.
- ELSNES, T.F. (1992). «Meningsfylte tekster» og den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. I: Austad, I. (red.), *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Oslo: Cappelen, Landslaget for norskundervisning.
- FRYDENLUND, K., SØRENSEN, T. & PERI, P. (2017). Hvor ble det av leken? *Utdanning* (9), 38-39.
- HÅLAND, A. (2007). *Dialogar om tekst*. Oslo: Universitetsforlaget
- HÅLAND, A. (2016). *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skriving i fag?* Oslo: Universitetsforlaget
- KORSGAARD K., HANNIBAL S., VITGER M. (2011). *Oppdagende skriving – en vei inn i lesingen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- JONASSEN, T. (2017). Seksårsreformen 20 år etter: – Gi seksåringene førskolen tilbake. *barnehage.no*. Hentet 4. oktober 2017 fra: <http://barnehage.no/forskning/2017/06/seksarsreformen-20-ar-etter-gi-seksaringene-forskolen-tilbake/>
- MYRAN, I.H. (2016). Håndskrift i en digital verden. *Bedre Skole*, (2), 24-27.
- READ, S. (2010). A Modell of Scaffolding Writing Instruction: *IMSCI. Reading Teacher*, 64(1), 47-52.
- SPRÅKLØYPER (2017): Skrive seg til lesing med lyd støtte, hentet 4. oktober 2017 fra: <http://sprakloyper.uis.no/article.php?articleID=116889&categoryID=21719>
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.



Iris Hansson Myran er universitetslektor ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (NTNU). Hun har lang undervisningserfaring fra grunnskolen, og hun har holdt en rekke kurs om skriving og skriveopplæring. Iris Hansson Myran har også en sentral rolle i arbeidet med den nasjonale strategien *Språkløyper*.



Anne Håland er førsteamanuensis ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (UiS). Hun har en doktorgrad i skriveopplæring og gav i 2016 ut boka *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skriving?* Hun har lang undervisningserfaring fra grunnskolen, og hun har holdt en rekke kurs om skriving og skriveopplæring. Håland har også en sentral rolle i arbeidet med den nasjonale strategien *Språkløyper*.