

**ATEL
WORKING
PAPER**

**JEPPE BUNDSGAARD, JESPER BREMHOLM
& KRISTINE KABEL**

**MODEL FOR ELEVERS
SKRIVEUDVIKLING I
INDSKOLINGEN OG
INSPIRATION TIL
SKRIVEUNDERVISNING**



DPU
AARHUS UNIVERSITET

Jepppe Bundsgaard, Jesper Bremholm
og Kristine Kabel

Model for elevers skriveudvikling i indskolingen og inspiration til skriveundervisning

ATEL working paper 4

DPU, Aarhus Universitet 2023

Titel:

Model for eleveres skriveudvikling i indskolingen og inspiration til skriveundervisning

Serie:

ATEL working paper 4

Forfattere:

Jeppe Bundsgaard, Jesper Bremholm & Kristine Kabel

Alle forfattere har bidraget lige meget

Udgivet af:

DPU, Aarhus Universitet, 2023

© 2023, forfatterne

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslag og grafisk tilrettelæggelse:

Knud Holt Nielsen

Forsidefoto:

Colourbox.com

ISBN:

978-87-7684-468-4

DOI: 10.7146/aulsps-e.469

Indhold

INTRODUKTION TIL ATEL-PROJEKTET	5
MODEL FOR INDSKOLINGSELEVERS SKRIVEUDVIKLING	8
DIMENSIONER, TRIN OG GRUPPER I UDVIKLINGSMODELLEN	9
SKEMATISK FREMSTILLING AF UDVIKLINGSMODELLENS DIMENSIONER	12
UDDYBENDE BESKRIVELSE AF DIMENSIONER OG UDVIKLINGSGRUPPER	16
FORDELINGER AF GRUPPER PÅ KLASSETRIN	24
DIMENSIONER OG UDVIKLINGSGRUPPER – FORMIDLET BESKRIVELSE	25
DIFFERENTIEREDE UNDERVISNINGSFORLØB	29
TRE UNDERVISNINGSFORLØB	31
REFERENCER	50

Introduktion til ATEL-projektet

Hvad karakteriserer elevers skriveudvikling i indskolingen, fra de eksperimenterer med bogstaver og begynder at lære at udtrykke sig og kommunikere på skrift, til de skriver korte sammenhængende tekster? Det har været et centralt spørgsmål for os i projektet *Teaching platform for developing and automatically tracking early stage literacy skills* (ATEL, 2018-2023). Projektet er tværinstitutionelt og er blevet gennemført af forskere fra DPU, Aarhus Universitet, Nationalt Videncenter for Læsning og DTU i samarbejde med WriteReader, der har udviklet app'en *Skriv og læs*. I projektet har vi også samarbejdet med alle skoler i Svendborg Kommune samt enkelte skoler i Odense Kommune.

Elevers skriveudvikling er et komplekst fænomen der kan undersøges på en række forskellige måder, for eksempel ved at følge enkeltelever eller flere, ved at være orienteret mod kognitive forhold, skriveprocessen eller sociale praksisser. I ATEL-projektet har vi undersøgt skriveudvikling som den viser sig i elevers produkter, deres tekster. Det vil sige at vores undersøgelse er tekstorienteret. Det unikke ved projektet er at vi har haft adgang til et meget stort antal elevtekster fra de deltagende skoler, i alt 13 skoler. Teksterne er skrevet i årene fra efteråret 2018 til efteråret 2021 af elever i 0., 1. og 2. klasse. Derudover er en mindre gruppe tekster skrevet af elever i 3. og 4. klasse. Alle tekster er skrevet i app'en *Skriv og læs* hvor elever laver små digitale bøger som kan printes ud og for eksempel udstilles i klassen eller på det lokale bibliotek. App'en bygger på opdagende skrivning-pædagogik hvor elever opfordres til at skrive meningsfulde tekster med 'børnestavning' (f.eks. Hannibal et al. 2019). Hver bog består af en forside og et valgfrit antal sider – og hver side består af et billedfelt, et børnetekstfelt og et voksentekstfelt. I billedfeltet kan indsættes billeder hentet fra en stor billedbank i app'en, eller egne billeder, for eksempel fotos af kæledyr, oplevelser, tegninger lavet i undervisningen eller andre illustrationer. I børnetekstfeltet skriver eleverne, og bagefter kan børnehaveklasselederen, læreren eller en anden voksen skrive samme tekst med korrekt ortografi. Med det store datamateriale har vi kunnet identificere skriveudvikling som den typisk kan forme sig i en dansk indskolingskontekst som den undersøgte, og betinget af det format, som app'en muliggør at skrive i. Se for eksempel Kabel et al. (2023, under udgivelse) og Bundsgaard et al. (2022) for en nærmere beskrivelse af projektets data og design.

Der findes etableret viden om elevers staveudvikling, og i projektet har vi derfor ønsket at udvikle viden om andre sproglige dimensioner ved elevers måder at skabe betydning på gennem skrift. Vi har derfor undersøgt hvordan elever former sætninger og led i sætninger, samt hvilke betydninger de skaber gennem skriftsproglige valg. Konkret har vi for eksempel undersøgt hvilke processer der realiseres, og hvilke beskrivere der optræder i de nominalgrupper som subjekter, prædikater, objekter og indirekte objekter kan udgøres af. Desuden har vi undersøgt forhold på tekstniveau, dels eksplicite sammenhængsmarkører, dels holdninger udtrykt ned gennem teksten. Da vi undersøger elevers første skrivning, fra de måske kan tegne enkeltord som navne på nære personer og kender til enkelte bogstaver til at de kan skrive korte sammenhængende tekster – så har vi teoretisk konceptualiseret skriveudvikling som en stadig udvidelse af et repertoire af skriftsproglige ressourcer, sådan som de kan manifestere sig og iagttages i elevernes små bøger. Vi har også undersøgt hvad elever skriver om (indholdet) og i hvilke – emergende – genrer, og den viden udgør en vigtig forståelsesramme for det vi har fremanalyseret om typiske trin i skriveudviklingen. Vi forstår med andre ord skriveudvikling som betinget af de tekster eleverne inviteres til at skrive, samt betinget af undervisningen mere bredt og den bagage af erfaringer som elever har med i rygsækken, og af hvad de ønsker at skrive om. Desuden som betinget af selve mediet, det digitale redskab, de skriver i. Det teoretiske grundlag er beskrevet nærmere i Kabel et al. 2022, 2023 (under udgivelse).

Udover at undersøge hvad der karakteriserer elevers skriveudvikling i indskoling, har en del af projektet også handlet om hvordan den udviklede viden har kunnet automatiseres og indbygges som redskab for lærere i *Skriv og læs*. Som en del af det har vi udviklet bud på differentierede forløb for hele klassen med støtte og feedback. Forløbene tager afsæt i hvordan eleverne grupperer sig i forhold til udviklingstrin (proficiency scales), og i hvad der konkret kan være relevant at arbejde med i forhold til den genre, eleverne inviteres til at skrive i. Samlet har projektet bestået af en række delaktiviteter som enten er eller vil blive beskrevet mere uddybende i en række artikler:

1. Udvikling af et teoretisk rammeværk/en analysemodel til at undersøge et stort antal elevtekster (Kabel et al., 2022).
2. Analyser af et udvalg af elevtekster (n=803) (indgår i Kabel et al., 2022, Bundsgaard et al., 2022, Bremholm et al., 2022).

3. Statistisk behandling af analyserne gennem brug af Rasch-modellen (Bundsgaard et al., 2022).
4. Udvikling af proficiency scales (udviklingstrin) for elevers tidlige skriveudvikling samt etablering af grupper af elever på baggrund af (skrift)sproglige træk i deres tekster (Bremholm et al., 2022).
5. Udvikling af didaktisk inspiration til lærere.
6. Udvikling af teknologi til at tolke børnetekst og give bud på voksentekst.
7. Indbygge automatiseret scoring af elevtekster på baggrund af analysemodel og proficiency scales.
8. Formidling af den udviklede viden og visualisering af scoring i app'en.
9. Tracking af enkelte elevers udvalgte individuelle skriveudviklingsbaner.
10. Automatiserede analyser af elevteksterne i projektet sammenholdt med en række tests af samme elever.

I denne rapport fremlægger vi resultaterne af aktivitet 4 og 5, samt overvejelser forbundet med aktivitet 8. Aktivitet 8, 9 og 10 er ikke afsluttet, men løber frem til og med 2023. De øvrige aktiviteter er enten formidlet i forskningsartikler eller danner grundlag for resultater formidlet i forskningsartikler, eller de har resulteret i nye redskaber (aktivitet 6 og 7). I de næste afsnit præsenterer vi kort hvordan vi har udviklet modellen for skriveudvikling, som består af proficiency scales inden for fire identificerede dimensioner samt grupperinger af elever. Derefter beskriver vi principper for de udviklede inspirationsforløb og foreløbige beslutninger omkring formidling og visualisering. Rapportens anden del består af resultaterne i rå form: oversigt over dimensioner og de identificerede proficiency scales, detaljerede beskrivelser af de undersøgte dimensioner og karakteristika ved de udviklingsgrupper elever kan placere sig i, en formidlet version af samme samt de tre udviklede forløb. På den måde er dette working paper et repositorium for noget af den viden der er udviklet i projektet, mens formidlingen af denne findes i forskningsartikler, formidlingsartikler og avisartikler (se projekthjemmesiden <https://projekter.au.dk/atel>).

Model for indskolingselevs skriveudvikling

I dette kapitel præsenterer vi den model for elevers tidlige skriveudvikling som et centralt forskningsresultat i ATEL-projektet. Modellen baserer sig på et analytisk arbejde som omfatter de fire første delaktiviteter listet ovenfor. I første delaktivitet udviklede vi et teoretisk rammeværk til analyse og beskrivelse af indskolingselevs tekster. Dette rammeværk er som nævnt beskrevet i detaljer i blandt andet Kabel et al. (2022). I anden delaktivitet har vi med brug af dette rammeværk foretaget manuelle analyser af et strategisk udvalg af tekster skrevet i *Skriv og læs* af elever fra skoler og klasser der deltog i projektet (i alt 803 elevtekster). Udvalget af tekster blev lavet således at der var en ligelig fordeling af tekster fra elever i 0., 1. og 2. klasse samt en mindre andel af tekster skrevet af elever i 3. og 4. klasse. Principperne bag den analytiske kodning er beskrevet i detaljer i Bremholm et al. (2020). I den efterfølgende tredje delaktivitet blev kodningerne anvendt som datagrundlag for statistisk Rasch-analyse. Raschmodellen (Rasch 1960) er meget anvendt inden for det testteoretiske felt. Modellen gør det muligt at man kan forholde sværhedsgraden af et sæt testspørgsmål – eller i dette tilfælde forskellige (skrift)sproglige træk – til hinanden. Det betyder at man kan gruppere testspørgsmål (eller altså sproglige træk) der ligger på nogenlunde samme sværhedsniveau, og beskrive, hvad der kendetegner dem. Og på den baggrund kan man beskrive udviklingstrin for de undersøgte dimensioner af det pågældende fænomen (i vores tilfælde skriveudvikling). Rasch-modellen gør det desuden muligt at undersøge den statistiske kvalitet af de enkelte spørgsmål/sproglige træk og dermed på empirisk grundlag at afgøre, om det pågældende spørgsmål/træk faktisk kan siges at udgøre en del af den samme dimension, eller om det ikke samvarierer som forventet med de øvrige spørgsmål/træk i den pågældende dimension. Denne fremstilling af vores brug af Raschmodellen baserer sig på Kabel et al. (2023, under udgivelse), og en grundig gennemgang af projektets anvendelse af Rasch kan findes i Bundsgaard et al. (2022). Se også f.eks. Bundsgaard (2018) for en uddybning af Raschmodellen generelt. Så vidt vi ved, er ATEL-projektet første gang at Raschmodellen er anvendt til analyse og beskrivelse af skriveudvikling, og som sådan repræsenterer projektet et metodisk nybrud inden for skriveforskningen. Med brug af Rasch-analysen har vi i fjerde delaktivitet været i stand til at afprøve, validere og justere et antal dimensioner i elevernes skriveudvikling som vi med afsæt i det analytiske rammeværk teoretisk antog at finde i det undersøgte tekstsamle.

Dimensioner, trin og grupper i udviklingsmodellen

Tabel 1 herunder viser resultatet af den analytiske proces med brug af Raschmodellen i form af de følgende fem udviklingsdimensioner i elevers tidlige skrivning: Tekstfremstilling, Sætningskonstruktion, Verbaler, Beskrivere og Stavning. Det skal pointeres at stavning ikke er indgået i Raschanalysen, da staveudvikling forskningsmæssigt er særdeles velundersøgt og velbeskrevet. I de analytiske kodninger er elevteksterne således kodet holistisk i forhold til de fem forskningsunderbyggede udviklingstrin som fremgår af tabellen. I Kabel et al. (2023, under udgivelse) beskriver vi de fire Rasch-analyserede dimensioner således: "Tekstfremstilling vedrører betydningsskabelse ud over sætningsniveauet, dvs. de sproglige ressourcer som eleverne bruger til at etablere sammenhæng og betydning i teksten som en samlet helhed. De tre dimensioner Sætningskonstruktion, Verbaler og Beskrivere knytter sig derimod alle til betydningsskabelse på sætningsniveauet og de sproglige ressourcer eleverne betjener sig af på dette niveau.

	Trin	Trin 0	Trin 1	Trin 2	Trin 3	Trin 4
Dimension						
Tekstfremstilling	-		<i>Begyndende tekstsammenhæng</i>	<i>Personligt præg</i>	<i>Følelser og udfoldet tekstsammenhæng</i>	<i>Avanceret tekstsikabelse</i>
Sætningskonstruktion		<i>På vej mod de første sætninger</i>	<i>Enkle sætninger</i>	<i>Udbyggede ledkonstruktioner</i>	<i>Mere komplekse helsætninger</i>	<i>Avanceret sætningskonstruktion</i>
Verbaler	-		<i>Nutid og få procestyper</i>	<i>Datid, modalverber og flere procestyper</i>	<i>Sammensat tid og en variation af procestyper</i>	<i>Avancerede verbalformer</i>
Beskrivere	-		<i>Enkle evalueringer som prædikat</i>	<i>Brug af estemmere</i>	<i>Mere udfoldet brug af beskrivere</i>	
Stavning		<i>Præfonetisk</i>	<i>Semifonetisk</i>	<i>Fonetisk</i>	<i>Overgangsstavning</i>	<i>Konventionel stavning</i>

Tabel 1. Oversigt over dimensioner og udviklingstrin i skriveudviklingsmodellen

Hvor dimensionen Sætningskonstruktion omfatter en bred vifte af sproglige træk, er dimensionerne Verbaler og Beskrivere mere specifikke og omfatter et begrænset sæt sproglige træk.

Med hjælp fra Raschanalysen har vi desuden inden for de enkelte dimensioner kunnet identificere en række udviklingstrin kendetegnet ved bestemte sproglige træk, og netop de detaljerede beskrivelser af de sproglige træk der kendetegner de enkelte udviklingstrin er en essentiel del af udviklingsmodellen. Som en måde at karakterisere disse udviklingstrin har vi givet hvert af dem en overordnet betegnelse. Disse betegnelser fremgår af tabel 1. Udviklingsmodellen viser desuden, hvorledes elevteksterne i samplet inden for hver dimension fordeler sig på de forskellige udviklingstrin. Disse fordelinger betegner vi i udviklingsmodellen som (udviklings)grupper. I det følgende afsnit præsenterer og forklarer vi en skematisk fremstilling af udviklingsmodellen for hver af dimensionerne (med undtagelse af stavning givet stavnings særstatus i modellen som forklaret ovenfor). En detaljeret beskrivelse og forklaring af udviklingsmodellens dimensioner, trin og grupper kan findes i Bremholm et al. (2022).

Præsentation og forklaring af skematisk fremstilling af udviklingsmodellen for elevers tidlige skrivning

I dette afsnit præsenterer vi først skematiske fremstillinger af udviklingsmodellens fire dimensioner Tekstfremstilling, Sætningskonstruktion, Verbaler og Beskrivere (i nævnte rækkefølge). Disse præsentationer efterfølges af uddybende forklaringer af hvorledes man skal forstå elevteksternes placering i de forskellige udviklingsgrupper. Vi giver en uddybende forklaring for hver af de fire dimensioner. Afslutningsvis præsenteres grafer der for hver af dimensionerne viser elevteksternes fordeling over de fire udviklingsgrupper opdelt efter klassestrin (dvs. henholdsvis 0., 1. og 2. klasse).

Inden vi præsenterer de skematiske fremstillinger af dimensionerne, giver vi her en kort forklaring af hvorledes skemaerne skal læses. Vi forklarer ligeledes hvordan udviklingsgrupperne er etableret.

Den skematiske fremstilling af de fire skriveudviklingsdimensioner omfatter tre hovedkolonner (se eksempelvis den skematiske fremstilling af dimensionen Tekstfremstilling herunder). I kolonnen i midten er angivet de forskellige skriftsproglige trin (levels), som vi gennem Raschanalysen omtalt ovenfor kunne identificere for den pågældende dimension. For hvert af disse trin er der anført dels en overskrift (jf. Tabel 1 ovenfor) og dels en detaljeret beskrivelse i løbende tekst af hvad der rent skriftsprogligt karakteriserer

tekster på det pågældende trin. For hvert trin er desuden angivet det interval i Rasch-score (logit-score) der afgrænser det pågældende trin op- og nedadtil (i øverste højre hjørne af kolonnen). I kolonnen til højre er angivet de skriftsproglige træk (items) der knytter sig til de enkelte trin. Disse træk er oplistet efter relativ sværhedsgrad med det sværeste øverst. Dette for at tydeliggøre, at der også inden for de enkelte trin er forskel på, hvor lette/svære de forskellige træk er. I hovedkolonnen til venstre (der er opdelt i fire underkolonner) er angivet fire udviklingsgrupper, som eleverne (eller rettere elevteksterne) i samlet placerer sig i. Disse fire udviklingsgrupper repræsenterer skrivekompetence i tidlig skrivning, der er henholdsvis lav (gruppe 1), nedre middel (gruppe 2), øvre middel (gruppe 3) og høj (gruppe 4). Grupperne har vi dannet ved for hver dimension at opdele det samlede logit-interval (for dimensionen Tekstfremstilling udgør dette interval logit 0.0-5.0, jf. fig.1) i fire lige store dele, og derpå beregne hvor stor en procentdel af det samlede sample, der placerer sig i hver af de fire dele. Disse procentdele er angivet i parentes under hver af de fire gruppenumre. De forskellige procentangivelser i underkolonnerne for de enkelte grupper angiver sandsynligheden for, at en tekst, der placerer sig i den pågældende udviklingsgruppe, indeholder sproglige træk fra de forskellige trin (der gives en nærmere forklaring af dette i det næstfølgende afsnit).

Skematisk fremstilling af udviklingsmodellens dimensioner

Tekstfremstilling

Gruppe 4 (0,1 %)	Gruppe 3 (13 %)	Gruppe 2 (43 %)	Gruppe 1 (44 %)	Trin	Sproglige træk
33 %	8 %	1 %	0 %	Trin 4: Avanceret tekstskebelse Dette trin er karakteriseret ved forekomsten af mere semantisk avancerede forbindere til at udtrykke alternativer ("enten-eller") og betingelse (gennem underordningskonjunktioner som "hvis" og "når"). Desuden forekommer brug af mere avancerede modalitetsudtryk udtrykt gennem frie adverbialer (fx "muligvis") samt strukturerende udtryk (konnektorer), der bidrager til at signalere kohærens (fx "for det første"). På dette trin anvendes desuden negative evalueringer dels af levende væsner ('bedømmelse') og dels af entiteter ('vurdering').	3 – 5 * Frie adverbialer, Modale udtryk * Forbindere, Alternativ, Betingelse; Konnektor * Attitude, Bedømmelse negativ * Attitude, Vurdering negativ
79 %	38 %	9 %	2 %	Trin 3: Følelser og udfoldet sammenhæng Dette trin er karakteriseret ved brug af forbindere til at signalere tidlig sammenhæng i teksten. I den øvre ende af dette trin optræder også modsætnings- og årsagsforbindere. Derudover er dette trin karakteriseret ved forekomsten af interpersonelle ressourcer til at udtrykke attitude gennem følelsesudtryk, både i 1. person og i 3. person. Desuden bruges også interjektioner og emotikons til at udtrykke attitude (fx "hahaha" og ☹). Ligeledes anvendes modale faste adverbialer til markering af afsenderstemme og signalering af dialog med en modtager.	2 – 3 * Forbindere, Årsag * Interjektioner, Attitude * Forbindere, Modsætning * Attitude, Følelse 3. person * Forbindere, Tid * Attitude, Følelse 1. person * Faste adverbialer, Modale
91 %	63 %	22 %	5 %	Trin 2: Personligt præg Dette trin er kendetegnet ved brugen af interpersonelle ressourcer forbundet med attitude i form af positive evalueringer af dels levende væsner ('bedømmelse') og dels entiteter ('vurdering'). Et andet kendetegn er gengivelsen af direkte tale eller tanke. I Skriv&Læs er der mulighed for at lave taleboblere til billederne, og gengivelsen kan blandt andet ske gennem disse taleboblere, og derfor ikke nødvendigvis på dette trin medieres sprogligt.	1 – 2 * Attitude, Vurdering positiv * Stemme * Attitude, Bedømmelse positiv
96 %	82 %	44 %	12 %	Trin 1: Begyndende tekstsammenhæng Dette trin er karakteriseret ved, at tekstsammenhæng etableres gennem brug af pronomielle tekstbånd samt gennem brug af forbindere, der signalerer 'tilføjelse' – dvs. markerer, at en sætning tilføjer betydning til den foregående (typisk gennem brug af konjunktionen "og").	0 – 1 * Forbindere, Tilføjelse * Tekstbånd
99 %	93 %	68 %	26 %		

Figur 1. Skriveudviklingsdimensionen Tekstfremstilling

Sætningskonstruktion

Gruppe 4 (0.1 %)	Gruppe 3 (13 %)	Gruppe 2 (74 %)	Gruppe 1 (13 %)	Trin	Sproglige træk
26 %	3 %	0 %	0 %	Trin 4: Avanceret sætningskonstruktion Dette trin er karakteriseret ved syntaktisk mere avancerede konstruktioner. Der optræder (kompletive) ledsætninger ("at"-sætninger) som ledmateriale til agenten, ligesom der optræder mere udbyggede konstruktioner af modtageren (brug af foranstillede beskrivere og/eller efterstillede udbygninger). Ligeledes optræder syntaktisk avancerede frie adverbialer i form af betingelsesledsætninger samt adverbialer med modererende eller strukturerende funktion som hhv. modale udtryk (fx "muligvis") og konnekterer (fx "for det første").	3.5 – 6 * M-opbygning, Uddybning efter * Frie adverbialer, Konnektor * M-beskriver * Frie adverbialer, Modale udtryk * Frie adverbialer, Betingelse * A-opbygning, Infinitiv/sætning
81 %	26 %	3 %	0 %	Trin 3: Mere komplekse helsætninger Dette trin er karakteriseret ved sætninger med en mere varieret og kompleks opbygning. Udfyldningen af forfeltet kan ske ved at genstanden placeres i forfeltet, og ved at der placeres spørgeord, det vil sige ved at der laves spørgende sætninger. Der optræder også mere komplicerede adverbelle led. Disse er adverbelle led udtrykkende årsag samt adverbelle led, hvor ledmateriale er omfangsrige præpositionsforbindelser indeholdende (reducerede) ledsætninger eller infinitivkonstruktioner. Ligeledes optræder der mere komplekse prædikatkonstruktioner hvor ledmateriale er præpositionsforbindelser, infinitivsætninger eller ledsætninger.	2 – 3.5 * Forfelt, Spørgende stedord * G-opbygning, Sætningslemme * FA-opbygning, Uddybning efter * FA-opbygning, Præpositionsforbindelse med infinitiv * Forfelt, Objekt * Frie adverbialer, Årsag
95 %	61 %	12 %	1 %	Trin 2: Udbyggede ledkonstruktioner På dette trin optræder foranstillede beskrivere (og bestemmere) til både agent- og genstandsleddet primært med pronominer som ledmateriale. Trinnet er desuden karakteriseret ved mere komplekse konstruktioner med agent-, genstands- og prædikatled med efterstillede beskrivende leddede i form af præpositionsforbindelser og relative ledsætninger. På dette trin optræder - ud over subjekt og enkle adverbialer - også foreløbigt og formelt subjekt i forfeltet, samt forbinderen "her", der skaber forbindelse til billedet i teksten. På overgangen til trin 3 begynder der at optræde elliptiske konstruktioner på agentpladsen ved sideordnede helsætninger og konstruktioner med brug af modtager (typisk indirekte objekt). Som genstand i sætningen optræder ligeledes (kompletive) ledsætninger ("at" - sætninger) og siden - på trin 3 - sætningslemmer. Der optræder også mere omfangsrige adverbialer i form af adverbelle ledsætninger (hovedsageligt udtrykkende tid) og præpositionsforbindelser med indføjede beskrivende leddede, ligesom der optræder faste adverbialer, såvel de deskriptive (fx "ikke", "også", "altid") som de modale (fx "jo", "nok").	1 – 2 * A-opbygning, Ellipse * M-opbygning, substantiv mm. * A-opbygning, Uddybning efter * Faste adverbialer, Modale * FA-opbygning, Flere ord * G-opbygning, Uddybning efter * P-opbygning, Uddybning efter * FA-opbygning, Adverbial ledsætning * FA-opbygning, Præpositionsforbindelse med beskriver * G-opbygning, Infinitiv/sætning * Forfelt, Foreløbigt/formelt subjekt * Faste adverbialer, Deskriptive * Frie adverbialer, Forbinder * G-beskriver * A-beskriver
98 %	81 %	26 %	3 %	Trin 1: Enkle sætninger Dette trin er karakteriseret ved enkle helsætningskonstruktioner der indeholder agent (typisk subjekt) og verbal samt genstand (typisk objekt) eller et prædikat, og hvor subjektet stadig er placeret i sætningens forfelt. De enkelte led udgøres overvejende af enkeltord. Som ledmateriale til sætningens agent optræder først og fremmest substantiver, proprier eller pronominer, til sætningens objekt optræder substantiver, og til sætningens prædikat optræder adjektiver eller substantiver. Trinnet er desuden karakteriseret ved helsætninger med tilføjelse af omstændigheder for det beskrevne gennem enkle frie adverbialer. Som frie adverbialer optræder enkeltord (fx "nu", "ind", "så") eller enkle præpositionsforbindelser (fx "i Zoo", "til jul", "på mandag" eller "med mor"). De frie adverbialer beskriver omstændigheder i form af tid, sted og måde, og de kan optræde syntaktisk både i forfelt og inde i sætningen.	-1 – 1 * Frie adverbialer, Måde * Frie adverbialer, Tid * Forfelt, Adverbial * Frie adverbialer, Sted * P-opbygning, substantiv mm. * FA-opbygning, Præpositionsforbindelse * P-opbygning, Adjektiv * FA-opbygning, Et ord * P-beskriver * G-opbygning, substantiv mm.
100 %	97 %	73 %	18 %	Trin 0: På vej mod de første sætninger Dette trin er karakteriseret ved brug af forskellige bogstaver og muligvis enkeltord eller flere ord i sammenhæng. Sætningsdelene af ord udgør enten sætningslemmer eller helt simple sætninger bestående af subjekt og verbal, hvor subjektet er placeret i sætningens forfelt.	-2.3 – -1 * Forfelt, Subjekt * A-opbygning, substantiv mm.
100 %	99 %	91 %	45 %		

Figur 2. Skriveudviklingsdimensionen Sætningskonstruktion

Verbaler

Gruppe 4 (0,8 %)	Gruppe 3 (21 %)	Gruppe 2 (60 %)	Gruppe 1 (19 %)	Trin	Sproglige træk
41 %	15 %	4 %	1 %	Trin 4: Avancerede verbalformer Dette trin er karakteriseret ved mere abstrakte verbalformer som passiv (både s-passiv og blive-passiv) og imperativ, ligesom der optræder verbal aspekt i form af faste verbalsammensætninger (fx "ligge og sove" og "være ved at spise").	2 – 3 * V-tid, Generel tid * V-form, Aspekt * V-form, passivform * V-form, Imperativ
65 %	32 %	11 %	3 %	Trin 3: Sammensat tid og en variation af procestyper Dette trin er karakteriseret ved mere komplekse verbale tider gennem former som før nutid/datid, fremtid, og ud over de øvrige processer optræder også verbale processer.	1 – 2 * V-procestype, Verbal * V-tid, kombineret tid
84 %	57 %	25 %	8 %	Trin 2: Datid, modalverber og flere procestyper Dette trin er karakteriseret ved enkel datid samt konstruktioner med modalverber. Konstruktionerne er blandt andet hyppigt forekommende faste udtryk som "Jeg kan godt lide..." og "Jeg skal...". Udover relationelle og materielle processer optræder også mentale processer.	0 – 1 * V-form, Modal+infinitiv * V-procestype, Mental * V-tid, Datid
93 %	78 %	47 %	19 %	Trin 1: Nutid og få procestyper Dette trin er karakteriseret ved enkel nutid og overvejende relationelle verbale processer (gennem brug af verberne "er" og "har"), men også materielle processer.	-1 – 0 * V-procestype, Handling * V-procestype, Relationel * V-tid, Nutid
97 %	91 %	71 %	38 %		

Figur 3. Skriveudviklingsdimensionen Verbaler

Beskrivere

Gruppe 4 (0 %)	Gruppe 3 (2 %)	Gruppe 2 (40 %)	Gruppe 1 (57 %)	Trin	Sproglige træk
33 %	7 %	1 %	0 %	<p>Trin 3: Mere udfoldet brug af beskrivere Trinnet er karakteriseret ved mere specielle beskrivere som kerneled (adjektiv) i et prædikat eller til at beskrive kerneleddet – også i agent- og genstandsleddet. Det gælder fx 'farve' (fx "Hunden er brun"), 'størrelse' (fx "Han er lille"), 'orden' (fx "Hun er min første ven"), 'tilstand' (fx "Jeg er syg") og 'materialitet' (fx "Pelsen er blød"). Desuden udtrykker beskrivere 'vurdering' og senere 'bedømmelse' i agent- og genstandsleddet. Desuden udtrykkes grad som forstærker i disse to led.</p>	<p>3,5 – 5,8</p> <ul style="list-style-type: none"> * G-Beskriver, Titel/navn * G-Beskriver, Orden * G-Beskriver, Materialitet * G-Beskriver, Form * P-Beskriver, Orden * A-Beskriver, Farve * A-Beskriver, Bedømmelse * A-Beskriver, Titel/navn * G-Beskriver, Bedømmelse * A-Beskriver, Grad * P-Beskriver, Titel/navn * G-Beskriver, Grad * G-Beskriver, Farve * P-Beskriver, Tid * A-Beskriver, Orden * A-Beskriver, Vurdering * A-Beskriver, Størrelse * G-Beskriver, Størrelse * G-Beskriver, Vurdering * P-Beskriver, tilstand * P-Beskriver, Materialitet * P-Beskriver, Farve * P-Beskriver, Størrelse
83 %	45 %	12 %	2 %	<p>Trin 2: Brug af bestemmere På dette trin optræder også følelsesudtryk som beskriver i prædikatkonstruktioner (fx "hunden er glad"). Desuden optræder udbyggede rollekonstruktioner, specifikt i prædikat, agent (typisk sætningens subjekt) og modtager (typisk sætningens objekt). Det sker gennem bestemmere, der angiver relation samt mængde. Derudover udtrykkes grad som forstærker i et prædikat.</p>	<p>2,1 – 3,5</p> <ul style="list-style-type: none"> * G-Beskriver, Relation * P-Beskriver, Relation * A-Beskriver, Mængde * P-Beskriver, Mængde * G-Beskriver, Mængde * P-Beskriver, Grad * A-Beskriver, Relation * P-Beskriver, Følelse
95 %	77 %	35 %	8 %	<p>Trin 1: Enkle evalueringer som prædikat Dette trin er karakteriseret ved beskrivere i enkle prædikatkonstruktioner, typisk udtrykt gennem et adjektiv (Fx "kaninen er nuttet"). Det er specifikt evaluerende beskrivere om levende væsner ('bedømmelse') og entiteter ('vurdering').</p>	<p>1 – 2,1</p> <ul style="list-style-type: none"> * P-Beskriver, Vurdering * P-Beskriver, Bedømmelse
98 %	91 %	62 %	21 %		

Figur 4. Skriveudviklingsdimensionen Beskrivere

Uddybende beskrivelse af dimensioner og udviklingsgrupper

Tekstfremstilling

For elever i midten af gruppe 1 (gruppen udgør samlet 44 procent af samplet) vil hvert af de (skrift)sproglige træk på trin 1 forekomme i elevernes tekster med en sandsynlighed i intervallet 12 til 26 procent. Det er det spænd, som procenttallene i de vertikale kolonner til venstre angiver. Det betyder, at de i en vis udstrækning kan etablere tekst-sammenhæng dels ved at bruge pronominal reference til at forbinde indholdsdele på tværs af sætninger og dels ved at kombinere sætninger gennem additive forbindere (typisk 'og'). Som det fremgår af de relativt lave sandsynligheder, mestrer eleverne i denne gruppe endnu ikke fuldt ud disse sproglige ressourcer, og de fleste af elevteksterne i gruppen indeholder ikke disse træk. En betydelig del af disse tekster er ikke tekster i konventionel forstand i betydningen større sammenhængende sproglig struktur. I stedet består de af en række enkelte sætninger, elliptiske ytringer, enkelte ord eller bogstavssekvenser uden indbyrdes sammenhæng. En anden del af disse tekster kan faktisk betegnes som konventionelle tekster, men i disse tilfælde etableres den tekstlige sammenhæng ikke med sproglige midler, men i stedet med andre semiotiske ressourcer, primært billeder (brug af billeder en integreret del af elevernes skrivning i *Skriv og læs*). Der er en meget lille sandsynlighed for, at elevteksterne i gruppe 1 vil indeholde sproglige træk fra trin 2 (5–12 procent) og trin 3 (2–5 procent).

For elever i midten af gruppe 2 (gruppen udgør samlet 43 procent af samplet) vil hvert af de sproglige træk på trin 1 forekomme i elevernes tekster med en sandsynlighed i intervallet 44 til 68 procent. For de fleste af de sproglige træk er det således mere sandsynligt end ikke, at gruppe 2-eleverne inkluderer dem i deres skrivning, hvilket kan tages som en indikation på, at eleverne er på vej mod at mestre disse træk. For eleverne i gruppe 2 vil hvert af de sproglige træk på trin 2 forekomme i elevernes tekster med en sandsynlighed i intervallet 22 til 44 procent. Det betyder, at eleverne begynder at være i stand til at tilføje et personligt præg til deres tekster ved at bruge forskellige interpersonelle sproglige ressourcer. En af disse sproglige ressourcer er evaluerende udtryk. Disse evaluerende udtryk kan både rette sig mod levende væsener (bedømmelse) eller mod ting og fænomener (vurdering) – og på trin 2 vil de overvejende være positive. En typisk sproglig ressource til evaluering på dette trin er adjektiver brugt til at udtrykke bedømmelse (f.eks. 'Min veninde Anna er *rar*') eller vurdering (f.eks. 'Jeg har en *sej* cykel'). En anden interpersonel ressource der forekommer på dette trin, er brugen af direkte

tale/tanke knyttet til aktører i teksten. Herved lader eleven flere stemmer blive repræsenteret i teksten. På dette trin anvendes direkte tale typisk ved brug af talebøbler i forbindelse med indsatte billeder (en teknisk funktion i *Skriv og læs*). De relativt store sandsynligheder for gruppe 2 på dette trin (ikke langt under 50 procent for de sproglige træk i den nedre ende) indikerer, at selvom de ikke til fulde er inkorporeret i elevernes skriftsproglige repertoire, afprøver de med dem og er på et udviklingsspor mod at mestre dem. Dette er tydeligst tilfældet for de sproglige træk i den nedre ende af sandsynlighedsspændet for trinnet (positiv vurdering), men væsentligt mindre for de sproglige træk i den øvre ende af sandsynlighedsspændet (positiv bedømmelse). Desuden ser man, at for eleverne i gruppe 2 vil hvert af de sproglige træk på trin 3 forekomme i elevernes tekster med en sandsynlighed i intervallet 9 til 22 procent. Disse relativt lave sandsynligheder indikerer, at gruppe 2-eleverne er på et tidligt afprøvende stade i forhold til disse sproglige ressourcer, og i et udviklingsperspektiv er de længere fra at mestre dem end de sproglige ressourcer på trin 2. De sproglige træk der kendetegner trin 3, er mere udfoldede sammenhængsstrukturer med både temporale forbindere (f.eks. "så" og "når") og, i den øvre ende af trinnet, adversative (f.eks. "men") og kausale forbindere (f.eks. "fordi", "og", "derfor"). Trin 3 er også kendetegnet ved brugen af et udvidet sæt af interpersonelle ressourcer til at markere den skrivendes personlige investering i teksten ved udtryk for følelser (affekt), i både første og tredje person. Det sker typisk gennem brug af bestemte adjektiver eller verber der udtrykker følelse (f.eks. "Det er sjovt at lege med LEGO" eller "Min bedste ven elsker at danse"). På samme måde anvendes i teksterne også interjektioner og emojis til at udtrykke følelser, typisk placeret forrest eller til sidst i en sætning (f.eks. "Wow, det er en fantastisk bil" eller "Det er min fødselsdag i morgen ☺"). På dette trin kan elevernes tekster også indeholde enkeltordsadverbier, der udtrykker modalitet og dermed udviser et begyndende udtryk for elevens holdning til udsagnet udtrykt i sætningen (f.eks. "nok", "jo" og "vist").

For eleverne i gruppe 3 (gruppen udgør samlet 13 procent af samplet) vil hvert af de sproglige træk på trin 3 forekomme i elevernes tekster med en sandsynlighed i intervallet 38 til 63 procent. Dette indikerer, at eleverne i gruppe 3 til en vis grad formår at anvende de sproglige ressourcer relateret til trin 3. For gruppe 3-eleverne er der ligeledes meget store sandsynligheder for at de sproglige træk fra de to laveste trin forekommer i deres tekster: 63–82 procent for trin 2 og 82–93 procent for trin 1. De store sandsynligheder indikerer, at for eleverne i gruppe 3 er de sproglige ressourcer knyttet til trin 1 og 2 i vid udstrækning inkorporeret i deres skriftsproglige repertoire. For elever fra midten af gruppe 3 er der 8–38 procent sandsynlighed for, at de anvender sproglige træk fra trin

4 i deres tekster. Disse sproglige træk omfatter mere alternative og konditionale forbindere (f.eks. "eller" og "hvis") samt mere avancerede adverbialer, der bruges til at udtrykke modalitet (f.eks. "muligvis" og "faktisk") eller til at signalere tekstens struktur (f.eks. "for det første ..."). På dette trin forekommer også negative evalueringer af både levende væsener (bedømmelse) og ting og fænomener (vurdering). På trin 4 er spændet i sandsynligheder meget stort for gruppe 3-eleverne (fra 8 til 40 procent), hvilket indikerer en betydelig udviklingsmæssig progression inden for samme trin. Med hensyn til de sproglige træk i den nedre ende af trinnet (negativ bedømmelse og negativ vurdering), bruger gruppe 3-eleverne dem relativt hyppigt og er dermed relativt fortrolige med brugen af dem. Til gengæld er de ret langt fra at mestre de sproglige træk i den øvre ende af trinnet (frie modale adverbier).

For eleverne i gruppe 4 er sandsynlighederne høje for alle fire trin. Med hensyn til trin 4 vil hvert af de sproglige træk på dette trin forekomme i elevernes tekster med en sandsynlighed i intervallet 33 til 79 procent. Dette indikerer, at eleverne i denne gruppe er fortrolige med eller nærmer sig en fortrolighed med de sproglige ressourcer relateret til trin 4. Sandsynlighederne for de resterende tre trin er alle så høje (over 79 procent), at for gruppe 4 -eleverne er disse sproglige træk inkorporerede elementer i deres skriftsproglige repertoire. Andelen af elever fra samplet der placerer sig i gruppe 4 er imidlertid 0 procent. Det faktum, at ingen eller meget få elever placerer sig i denne gruppe, indikerer, at den skriftsproglige kompetence, som denne gruppe repræsenterer, udgør et udviklingsniveau, der ligger ud over det som samplet af 6-8-årige elever spænder over.

Sætningskonstruktion

For elever i midten af gruppe 1 (gruppen udgør samlet 13 procent af sample) vil hvert af de (skrift) sproglige træk på trin 0 forekomme i elevernes tekster med en sandsynlighed i intervallet 18 til 45 procent. Det vil sige, at eleverne skaber helt simple sætninger bestående af subjekt og verbal, hvor subjektet er placeret i sætningens forfelt. Men en væsentlig del af eleverne i denne gruppe er kun på vej til at skrive hele sætninger. Deres tekster består af billeder, eller af billeder sat sammen med rækker af forskellige bogstaver og muligvis enkeltord eller flere ord i sammenhæng, der tilsammen udgør sætningsemner. Der er en lille sandsynlighed (3-18 procent) for at elever i denne gruppe også vil anvende de sproglige træk fra trin 1, det vil sige skabe helt simple helsætningskonstruktioner der indeholder agent (typisk subjekt) og verbal samt genstand (typisk objekt) eller et prædikat, og hvor subjektet stadig er placeret i sætningens forfelt. Desuden ved at

tilføje omstændigheder for det beskrevne gennem brug af enkle frie adverbialer om tid, sted og måde. Man vil nærmest aldrig se at eleverne i denne gruppe 1 begynder at formulere mere udbyggede led-konstruktioner som dem, der karakteriserer trin 2 (sandsynligheden er for disse sproglige træk er 1-3 procent) – de enkelte led i elevernes tekster udgøres overvejende af enkeltord.

For elever i midten af gruppe 2 (gruppen udgør samlet 74 procent af sample) vil hvert af de sproglige træk fra trin 1 forekomme i elevernes tekster med en sandsynlighed i intervallet 26 til 73 procent. Det vil sige at de begynder at udbygge deres simple sætningskonstruktioner – bestående af agent (typisk subjekt) og verbal – med genstand (typisk objekt) eller et prædikat. Til at konstruere de enkelte led bruger eleverne stadig overvejende enkeltord. Som ledmateriale til sætningens agent bruges først og fremmest substantiver, propriet eller pronominer, til sætningens objekt bruges substantiver, og til sætningens prædikat bruges adjektiver eller substantiver. Elever i denne gruppe vil sandsynligvis også begynde at anvende enkle frie adverbialer. De frie adverbialer beskriver omstændigheder i form af tid, sted og måde, og de kan optræde syntaktisk både i forfelt og inde i sætningen. De frie adverbialer består af enkeltord (f.eks. "nu", "ind", "så") eller enkle præpositionsforbindelser (f.eks. "i Zoo", "til jul", "på mandag" eller "med mor"). Der er en stor sandsynlighed for at eleverne i denne gruppe skaber simple sætninger gennem brug af de sproglige træk, der karakteriserer trin 0 (med en sandsynlighed i intervallet 73-91 procent), mens der er mindre sandsynlighed for at konstruerer enkelte mere udbyggede led på den måde der karakteriserer trin 2 (med en sandsynlighed i intervallet 12-26 procent), for eksempel gennem foranstillede beskrivere (og bestemmere) i agent- og genstandsleddet, eller efterstillede beskrivere i form af præpositionsforbindelser eller relative sætninger i agent- og genstandsleddet, samt i prædikat. Kun med lille sandsynlighed afprøver eleverne de mere komplekse sætningskonstruktioner som karakteriserer trin 3 (med en sandsynlighed i intervallet 3-12 procent).

For elever i midten af gruppe 3 (gruppen udgør samlet 13 procent af sample) vil hvert af de sproglige træk fra trin 2 forekomme i elevernes tekster med en sandsynlighed i intervallet 61-81 procent. Som beskrevet ovenfor betyder det, at eleverne i denne gruppe udbygger leddene. Det sker ved at de anvender foranstillede beskrivere (og bestemmere) til både agent- og genstandsleddet og at de skaber konstruktioner med brug af modtager (typisk indirekte objekt), primært med pronominer som ledmateriale. Derudover sker det ved at anvender efterstillede beskrivende leddele i form af præpositionsforbindelser eller relative sætninger i agent- og genstandsleddet, samt i prædikat. I for-

feltet kan de måske bruge foreløbigt og formelt subjekt, samt forbinderen "her", der skaber forbindelse til billeder i teksten. Nogle elever vil også begynde at skabe elliptiske konstruktioner på agentpladsen ved sideordnede helsætninger. Som genstand i sætningen vil de ligeledes begynde at anvende (kompletive) ledsætninger ("at" – sætninger) og siden vil en mindre gruppe anvende sætningsemner (som karakteriserer trin 3). Eleverne anvender også mere omfangsrige adverbialer i form af adverbielle ledsætninger (hovedsageligt udtrykkende tid) og præpositionsforbindelser med indføjede beskrivende leddele, ligesom der optræder faste adverbialer, såvel de deskriptive (f.eks. "ikke", "også", "altid") som de modale (f.eks. "jo", "nok"). Der er lidt mindre sandsynlighed for at de sproglige træk fra trin 3 forekommer i elevernes tekster – det sker med en sandsynlighed i intervallet 21-61 procent. Ud over sætningsemner på genstandspladsen vil det sige, at eleverne i denne gruppe i det hele taget skaber sætninger med en mere varieret og kompleks opbygning. Der kan ske yderligere variation i hvordan de indleder en sætning. Forfeltet kan udfyldes enten ved at genstanden placeres i forfeltet, eller ved at der placeres spørgeord – det vil sige ved at der laves spørgende sætninger. Desuden kan eleverne anvende (kompletive) ledsætninger ("at"-sætninger) som ledmateriale til agenten. De skaber også komplicerede adverbielle led i form af mere omfangsrige præpositionsforbindelser indeholdende (reducerede) ledsætninger eller infinitivkonstruktioner. Derudover vil elever i gruppe 3 med stor sandsynlighed (81-97 procent) kunne skabe sætninger gennem brug af de sproglige træk, der karakteriserer trin 1 – det sker i intervallet 81-97 procent – mens deres tekster kun med lille sandsynlighed vil indeholde mere avancerede sproglige træk fra trin 4 (en sandsynlighed i intervallet 3-26 procent).

For elever i midten af gruppe 4 er sandsynligheden høj for at de bruger sproglige træk fra alle fem trin. Hvad angår trin 4 specifikt, så vil hvert af de sproglige træk fra dette trin forekomme i elevernes tekster med en sandsynlighed i intervallet 26-81 procent. Det vil sige, at sproglige ressourcer til at skabe disse træk med en varierende grad af sandsynlighed indgår i deres repertoire i den forstand, at eleverne begynder at afprøve syntaktisk mere avancerede konstruktioner. Det gælder mere udbyggede konstruktioner af modtageren (brug af foranstillede beskrivere og/eller efterstillede udbygninger). Ligeledes gælder det konstruktioner med syntaktisk avancerede frie adverbialer i form af betingelsesledsætninger samt adverbialer med modererende eller strukturerende funktion som henholdsvis modale udtryk (f.eks. "muligvis") og konnektorer (f.eks. "for det første"). Sandsynligheden for at de sproglige træk fra de tre andre trin også forekommer i teksterne er høj, over 81 procent. Imidlertid er andelen af elever i vores sample der tilhører denne gruppe 0 procent. Det faktum, at få eller ingen elever tilhører denne gruppe

indikerer, at de sproglige træk, som karakteriserer trin 4, udgør muligheder, som ligger uden for det repertoire elever i 0.-2. klasse typisk udvikler i en aktuel dansk indskolingskontekst, når den ser ud som i en kommune som Svendborg. Derved peger trin 4 frem mod næste skridt for den fortsatte skriveudvikling for unge elever.

Verbaler

For elever i midten af gruppe 1 (gruppen udgør samlet 19 procent af sample) vil hvert af de (skrift)sproglige træk fra trin 1 forekomme i elevernes tekster med en sandsynlighed i intervallet 19-38 procent. Det vil sige, at de skriver i enkel nutid og formulerer overvejende relationelle verbale processer (gennem brug af verberne "er" og "har"), men også materielle processer. Men en væsentlig del af eleverne i denne gruppe er kun på vej til at skrive hele sætninger. Deres tekster består af billeder, eller af billeder sat sammen med rækker af forskellige bogstaver og muligvis enkeltord eller flere ord i sammenhæng, der tilsammen udgør sætningsemner (parallelt med gruppe 1 under dimensionen sætningskonstruktion). Der er en lille sandsynlighed for (i intervallet 8-19 procent) at elever i deres tekster skaber tekster gennem brug af sproglige træk fra trin 2 og en noget mindre eller minimal sandsynlighed for, at de skaber tekster gennem brug af sproglige træk fra trin 3 og 4.

For elever i midten af gruppe 2 (gruppen udgør samlet 69 procent af sample) vil hvert af de sproglige træk fra trin 2 forekomme i elevernes tekster med en sandsynlighed i intervallet 25-47 procent. Det vil sige at de skriver i enkel datid samt skaber konstruktioner med modalverber. Konstruktionerne er blandt andet hyppigt forekommende faste udtryk som "Jeg kan godt lide..." og "Jeg skal...". Udover relationelle og materielle processer formulerer eleverne i denne gruppe også mentale processer. Der er en relativ stor sandsynlighed for at elever i denne gruppe skriver tekster der indeholder de sproglige træk fra trin 1 (de optræder med en sandsynlighed i intervallet 47-71 procent). Der er en mindre sandsynlighed for at de anvender de mere komplekse og avancerede sproglige træk fra trin 3 (de optræder med en sandsynlighed i intervallet 11-25 procent) og en meget lille sandsynlighed for at se de sproglige træk fra trin 4.

For elever i midten af gruppe 3 (gruppen udgør samlet 21 procent af sample) er der 32-57 procent sandsynlighed for at de konstruerer mere komplekse verbale tider gennem de sproglige træk der karakteriserer trin 3 som før nutid/datid, fremtid. Derudover, at de – ud over de øvrige processer – også formulerer verbale processer. Det er overvejende sandsynligt, at deres tekster også indeholder de sproglige træk, som karakteriserer trin

1 og 2, men mindre sandsynligt, at de bruger de mere avancerede konstruktioner, der hører til på trin 4, som for eksempel passiv og imperativ.

For elever i midten af gruppe 4 (gruppen udgør samlet 1 procent af sample) vil hvert af de sproglige træk fra trin 4 forekomme i elevernes tekster med en sandsynlighed i intervallet 41-65 procent. Det vil sige at deres tekster indeholder de mere abstrakte verbalformer som passiv (både s-passiv og blive-passiv) og imperativ, ligesom de kan indeholde verbal aspekt i form af faste verbalsammensætninger (f.eks. "ligge og sove" og "være ved at spise"). Teksterne skrevet af eleverne i denne gruppe indeholder med stor sandsynlighed også langt de fleste sproglige træk fra de foregående tre trin. Som det fremgår, er andelen af elever i vores sample der tilhører denne gruppe, meget lille. Det faktum, at få eller ingen elever tilhører denne gruppe indikerer, at disse mere avancerede sproglige træk, som karakteriserer trin 4, udgør muligheder, som ligger uden for det repertoire elever i 0.-2. klasse typisk udvikler i en aktuel dansk indskolingskontekst, når den ser ud som i en kommune som Svendborg. Derved peger trin 4 frem mod næste skridt for den fortsatte skriveudvikling for unge elever.

Beskrivere

For elever i midten af gruppe 1 (gruppen udgør samlet 57 procent af samplet) vil hvert af de (skrift)sproglige træk på trin 1 forekomme i elevernes tekster med en sandsynlighed i intervallet 8 til 21 procent. Det vil sige at der er en relativt lille sandsynlighed for at eleverne bruger disse sproglige træk i deres tekster. Disse sproglige træk er beskrivere i enkle prædikatkonstruktioner, typisk udtrykt gennem et adjektiv (f.eks. "kaninen er nuttet"), og de anvendte beskrivere er typisk specifikt evaluerende beskrivere om levende væsner ('bedømmelse') og entiteter ('vurdering'). Der er en meget lille sandsynlighed for at de bruger beskrivere af den type, der karakteriserer trin 2. Eleverne i denne gruppe skriver overvejende helt enkle eller ufuldstændige sætninger (er på vej til at skrive sætninger), hvori der ikke indgår beskrivere.

For elever i midten af gruppe 2 (gruppen udgør samlet 40 procent af samplet) vil hvert af de sproglige træk på trin 2 forekomme i elevernes tekster med en sandsynlighed i intervallet 12 til 35 procent. Det vil sige at de med en vis sandsynlighed vil bruge beskrive som udtryk for følelse i prædikatkonstruktioner (f.eks. "hunden er glad"). Derudover vil de udbygge rollekonstruktionerne, specifikt i prædikat, agent (typisk sætningens subjekt) og modtager (typisk sætningens objekt). Det sker gennem bestemmere, der angiver relation samt mængde. Derudover bruger de beskrivere til at udtrykke grad som

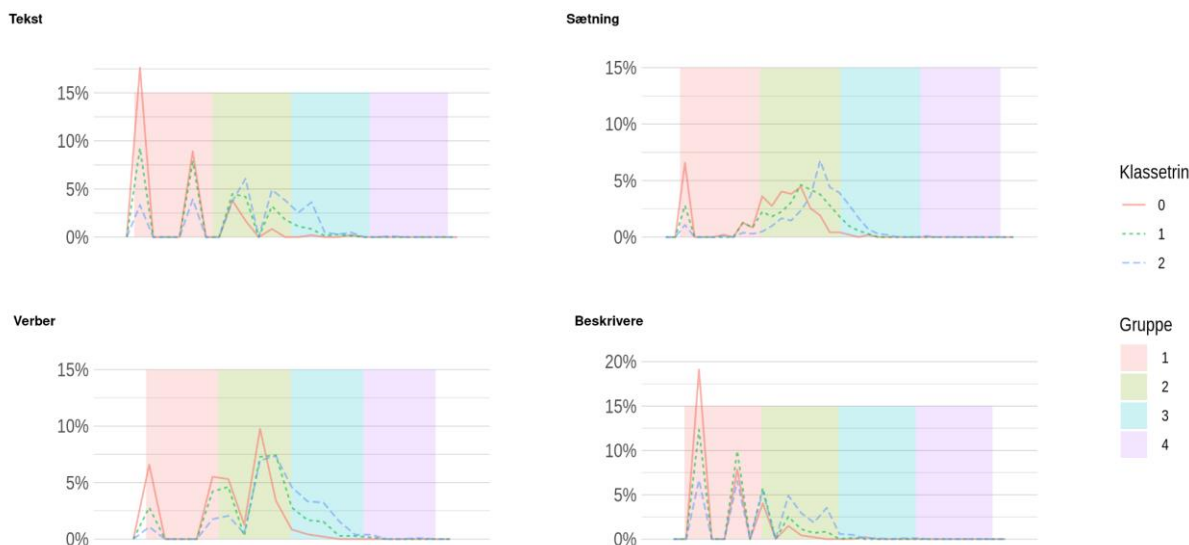
forstærker i et prædikat. Men som sandsynlighedsintervallet indikerer, er disse sproglige træk langt fra en konsolideret del af gruppe 2-elevernes sproglige repertoire. Det er der i højere grad tale om for de sproglige træk på trin 1. For gruppe 2-eleverne vil hvert af de sproglige træk på trin 1 således forekomme i elevernes tekster med en sandsynlighed i intervallet 35 til 62 procent. Til gengæld er der minimal sandsynlighed for at gruppe 2-eleverne i deres tekster anvender de beskrivere, der karakteriserer trin 3.

For elever i midten af gruppe 3 (gruppen udgør samlet 2 procent af samplet) vil hvert af de sproglige træk på trin 2 forekomme i elevernes tekster med en sandsynlighed i intervallet 7 til 45 procent. Der er således en vis sandsynlighed for at eleverne i deres tekster har en mere udfoldet brug af beskrivere, sådan som det karakteriserer den nedre del af trin 3. Denne mere udfoldede brug omfatter bl.a. mere specielle beskrivere som kerneled (adjektiv) i et prædikat eller til at beskrive kerneleddet – også i agent- og genstandsleddet. Det gælder f.eks. 'farve' (f.eks. "Hunden er brun"), 'størrelse' (f.eks. "Han er lille"), 'orden' (f.eks. "Hun er min første ven"), 'tilstand' (f.eks. "Jeg er syg") og 'materialitet' (f.eks. "Pelsen er blød"). Desuden udtrykker beskrivere 'vurdering' og senere 'bedømmelse' i agent- og genstandsleddet. Desuden udtrykkes grad som forstærker i disse to led. Til gengæld anvender eleverne stort set ikke de mere specialiserede beskrivere i den øvre ende af trin 3 (f.eks. specialiserede beskrivere knyttet til genstandsleddet). For elever i gruppe 3 vil hvert af de sproglige træk på trin 2 og trin 1 forekomme i elevernes tekster med en sandsynlighed i intervallet 45 til 91 procent.

For elever i midten af gruppe 4 (gruppen udgør samlet 0 procent af samplet) vil hvert af de sproglige træk på trin 3 forekomme i elevernes tekster med en sandsynlighed i intervallet 33 til 83 procent. Tilsvarende er der en stor sandsynlighed for, at de skriver tekster med brug af beskriverne fra trin 2 og 1. Men som det fremgår er andelen af elever i vores sample der tilhører gruppe 3 og 4 minimal. Det faktum, at få eller ingen elever tilhører disse grupper indikerer, at de mere avancerede sproglige træk, som karakteriserer trin 3, udgør muligheder, som ligger uden for det repertoire elever i 0.-2. klasse typisk udvikler i en aktuell dansk indskolingskontekst, når den ser ud som i en kommune som Svendborg. Derved peger trin 4 frem mod næste skridt for den fortsatte skriveudvikling for unge elever.

Fordelinger af grupper på klassetrin

Figur 5 herunder viser hvorledes elevteksterne i samplet opdelt efter klassetrin (0., 1. og 2. klasse) fordeler sig i forhold til de fire udviklingsgrupper for hver af de fire dimensioner i udviklingsmodellen.



Figur 5. Fordeling af elevtekster på de fire udviklingsgrupper opdelt på klassetrin

Graferne for de fire dimensioner viser overordnet set det samme mønster for fordelingen mellem de tre klassetrin. I forlængelse heraf er der to væsentlige pointer man kan udtrække af figuren. For det første at der for 0. klasse er en større andel elevtekster i den nedre ende end for 1. og 2. klasse, og at der ligeledes er flere elevtekster fra 1. klasse i den nedre ende end fra 2. klasse. Tilsvarende er der flere elevtekster fra 2. klasse i den øvre end fra hhv. 0. og 1. klasse. Overordnet set bliver elever altså bedre til at skrive jo længere de har gået i skole. Dette kunne indikere at elever faktisk udvikler sig som skrivere af at gå i skole. For det andet ser man samtidig en vis andel tekster skrevet af 2. klasselever placerer sig i den nedre ende og altså på niveau med mange 0. klassetekster, og tilsvarende at en vis andel tekster skrevet af 0. klasselever placerer sig i den øvre ende på niveau med mange 2. klassetekster. Dette viser den store spredning i elevernes skriveudvikling der kan forekomme inden for et enkelt klassetrin, hvilket i en didaktisk sammenhæng understreger vigtigheden af en differentieret tilgang til skriveundervisning (se det følgende kapitel om skriveundervisning).

Dimensioner og udviklingsgrupper – formidlet beskrivelse

Som det fremgår af de foregående afsnit, er beskrivelsen af de forskellige dele af udviklingsmodellen sprogteoretisk og begrebsmæssigt ganske tung og krævende, og med henblik på at gøre modellen mere tilgængelig og brugbar for lærere og andre didaktiske praktikere har vi udarbejdet en formidlet fremstilling af udviklingsmodellens dimensioner hvor vi beskriver hvilke (skrift)sproglige træk man kan forvente at elever hvis tekster placerer sig i de forskellige udviklingsgrupper, formår at mestre. Denne fremstilling er gengivet i det følgende.

Tekstfremstilling

Tekstfremstilling har for det første at gøre med at skabe sammenhæng på tværs af sætninger, og for det andet har det at gøre med at markere sig som afsender i teksten.

Gruppe 1

Begyndende tekstsammenhæng

Elever i denne gruppe skriver typisk meget korte tekster bestående af få ord eller sætninger. Eleverne bruger derfor sjældent sproglige træk, der forbinder sætningerne til en sammenhængende tekst.

Gruppe 2

Personligt præg

Elever i denne gruppe er begyndt at skabe sammenhæng i teksten ved at henvise mellem sætninger med brug af pronominer. De er også begyndt at give udtryk for egne holdninger i form af positive udsagn om ting og levende væsener, for eksempel "katten er sød".

Gruppe 3

Følelser og udfoldet sammenhæng

Elever i denne gruppe er begyndt at skabe sammenhæng i teksten med brug af forbindere om tid og årsag. De er også begyndt at skrive om egne og andres følelser.

Gruppe 4

Nuanceret tekstskabelse

Elever i denne gruppe er begyndt at skabe sammenhæng i teksten ved at relatere og stille ting over for hinanden og give udtryk for, at noget kan være betingelse for noget andet. De er også begyndt at give udtryk for forbehold og for, hvor stærkt de tilslutter sig eller er sikre på det, de skriver om. Elever i denne gruppe angiver også negative udsagn om ting og mennesker.

Sætningskonstruktion

Sætningskonstruktion har at gøre med hvordan eleverne bygger deres sætninger op, og hvordan de derved udtrykker sig om sig selv og forhold i verden.

Gruppe 1

På vej mod de første sætninger

Elever i denne gruppe skriver enten enkeltord eller helt enkle sætninger med subjekt og verbal og ind imellem objekt. Teksterne vil derfor typisk angive hvad der er på billedet eller betegne et fænomen ("bjørnen sover"). Eleverne i denne gruppe skriver typisk i enkel nutid og bruger overvejende verberne 'er' og 'har'.

Gruppe 2

Enkle sætninger

Elever i denne gruppe skriver enkle sætninger bestående af en der handler (subjekt), en handling (verbum) og nogen eller noget der handles i forhold til (objekt). Nogle gange vil de også bruge ord og formuleringer, de beskriver hvordan ting og personer er/ser ud. Eleverne vil også så småt begynde at angive omstændigheder, for eksempel i form af tid og sted. I denne gruppe skriver eleverne også i enkel datid og er begyndt at bruge modalverber typisk i faste udtryk ("jeg kan godt lide", "jeg skal ...").

Gruppe 3

Udbyggede sætninger

Elever i denne gruppe laver mere udfoldede beskrivelser af sætningens aktører (subjekt, objekt og indirekte objekt), for eksempel ved at bruge adjektiver til subjekt og objekt. Deres sætninger kan også indeholde modtagere til aktørens handlinger i form af indirekte objekt. Elever i denne gruppe begynder også i højere grad at skabe mere sammensatte sætningsopbygninger med adverbelle led og ledsætninger. Elever i denne gruppe bruger også mere komplekse verbale tider som før nutid/datid og fremtid.

Gruppe 4

Komplekse sætninger

Elever i denne gruppe skriver komplekse sætninger, for eksempel med brug af betingelsesledsætninger og ved at udbygge modtagerrollen (genstandsled) med foranstillede beskrivere og efterstillede udbygninger. De anvender desuden modale udtryk ("muligvis", "måske", "nok") og bruger sproglige midler til at vise tekstens struktur, for eksempel "for det første ...". Elever i denne gruppe bruger også mere abstrakte verbalformer som passiv (både s-passiv og blive-passiv) og imperativ ('du skal rejse dig').

Beskrivere

Beskrivere har at gøre med hvordan eleverne betegner og beskriver sætningens aktører bl.a. med brug af adjektiver, adverbier og ledsætninger.

Gruppe 1

Beskrivere ses sjældent

Elever i denne gruppe skriver overvejende helt enkle eller ufuldstændige sætninger hvor der ikke indgår beskrivere.

Gruppe 2

Enkle evalueringer

Elever i denne gruppe bruger primært beskrivere i form af karakteristikker af levende væsener og ting, f.eks. "kaninen er nuttet". Indimellem vil de beskrive følelser hos de omtalte aktører ("hunden er glad") eller udtrykke grad ("hunden er meget glad").

Gruppe 3

Brug af bestemmere

Elever i denne gruppe beskriver ofte følelser ("hunden er glad"), ligesom de bruger foranstillede beskrivere (bestemmere) om mængde ("Drengen så tre hunde") og relation ("Sofies hund ...").

Gruppe 4

Mere udfoldet brug af beskrivere

Elever i denne gruppe beskriver med brug af farve, størrelse, orden ("Han er min første ven"), tilstand ("Jeg er syg") og materialitet ("Pelsen er blød"). Desuden udtrykkes vurdering ("det er et godt hus") og bedømmelse ("en modig soldat") i såvel subjekt som objekt.

Differentierede undervisningsforløb

Automatiseringen af kodningen af elevteksterne gør det muligt at give læreren information om hvor hver enkelt elev er i sin skriveudvikling. Denne information kan visualiseres i grafer så læreren kan se den enkelte elevs udvikling over tid, og så læreren kan se et samlet billede af alle eleverne i klassen.

Det er et kraftfuldt redskab for læreren, men også et potentielt kontraproduktivt redskab. Læreren kan bruge informationen til at sammenligne eleverne internt i klassen, eller hen kan være optaget af hvor klassen ligger i forhold til naboklassen eller en national norm. Dette er en meget typisk måde at formidle tal fra test og evalueringer på, og det er teknisk en meget simpel opgave. Problemet med en sådan interesse er at den er tømt for fagligt relevant indhold. Hver elev og hver klasse er desuden unik, og deres målbare niveau i forhold til klassekammeraten, naboklassen eller en national norm kan være udtryk for uendeligt mange årsager. Optagethed af sammenligning kan derfor give et fokus på arbitrære tal i stedet for på faglige udviklingspotentialer.

Det lå os derfor meget på sinde at omsætte tallene som algoritmerne returnerede, til fagligt meningsfulde udsagn som læreren kunne bruge til at tilrettelægge sin undervisning med. I det foregående kapitel har vi beskrevet hvordan resultaterne kan formuleres på proficiency scales (udviklingstrin) og udfoldes som beskrivelser af hvilke udviklingsgrupper, elever kan placere sig i. I dette kapitel vil vi give tre eksempler på hvordan disse faglige beskrivelser kan bruges i undervisningsforløb.

Vi udviklede de tre forslag til undervisningsforløb som er gengivet sidst i dette kapitel. Grundlæggende bygger forløbene på den forståelse af skriveudvikling, som vi har valgt i projektet, og som trækker på socialesemiotiske forståelser af, at børn og unge ønsker at kommunikere om noget til andre på genkendelige måder – og de gør det ud fra hvad de har med i bagagen, og hvad de inviteres til i skolen (se uddybninger i Kabel et al., 2022, 2023 undervejs). Derved bliver meningsfulde skriveopgaver, engagerende støtte og feed-forward og feedback centrale elementer i en undervisning.

Forløbene bygger desuden på det didaktiske grundprincip at eleverne skal opleve at de skal udføre meningsfulde opgaver i autentiske situationer. Det fremmer engagementet at nogen andre skal bruge det eleverne skaber, og den autentiske kontekst gør det lettere

at vælge hvilken struktur og henvendelsesform en tekst skal have. Hvert forløb indledes derfor med en rammesætning af opgaven som præsenterer en situation med en autentisk opgave, f.eks. "I skaber et bibliotek af anmeldelser så eleverne i klassen og andre klasser kan blive inspirerede til hvad de skal læse, spille, lege, se osv." Disse didaktiske grundprincipper genfinder man bl.a. også i en scenariedidaktisk (Fougth et al. 2022) tilgang til undervisning, som har været en inspirationskilde for udviklingen af forløbene.

Scenariedidaktiske forløb kan have en ganske kompleks organisering, og derfor er det typisk vigtigt at eleverne – og lærerne – får et stillads at arbejde op ad (Bundsgaard 2013). Stilladset kan f.eks. bestå i udpegning af trin der skal til for at løse en specifik opgave, udredning af faglige begreber som kan bruges i arbejdet, skabeloner til tekster der skal skrives, og modeltekster som eleverne og læreren kan undersøge og skrive egne tekster på grundlag af. Forløbene bygger også på vigtigheden af løbende feedback, samt på et princip om dialogisk feedback (Kvithyld & Aasen, 2011),

Lærerne stilladseres på flere måder, f.eks. i form af forslag til tekster der kan bruges i kommunikationen med forældre, men primært gennem brug af data fra ATEL-algoritmen. Disse data indgår som stilladsering af lærerens arbejde både i form af forslag til feed-forward til eleverne og som forslag til hvordan læreren kan give feedback på de tekster eleverne har skrevet.

Ideen er at data fra ATEL-algoritmen fordeler eleverne i klassen på en af de fire grupper der er beskrevet i det foregående kapitel. Læreren får altså besked om at en række navngivne elever er i gruppe N, og for den gruppe angives nu hvad det vil være en god ide at tale med eleverne om inden de går i gang med at skrive, og mens de skriver. Det kan f.eks. blive foreslået at give eleverne en række ord eller sætninger de kan bruge i deres skrivning. Forslagene er udviklet på baggrund af gruppebeskrivelserne og en analyse af hvilke aspekter af elevernes skrivekompetencer der kommer særligt i spil når de skal skrive tekster inden for den givne genre og semantiske univers.

Når det er tid til feedback, er der tilsvarende en række forslag til hvad læreren kan have særlig fokus på under sin læsning af elevernes tekster, og hvordan hen kan give relevant og brugbar feedback på elevernes tekster som de kan bruge ved en eventuel revision af teksterne.

Såvel feed-forward som feedback tager udgangspunkt i elevernes gruppertilhørsforhold på sætningsdimensionen, men indeholder også relevante aspekter af tekst- og beskrivelsesdimensionerne. Da staveudviklingsniveauerne er svagt korreleret med de øvrige dimensioner, er forslag til feed-forward og feedback på stavning givet for sig selv. Her er tale

om nogle mere generelle forslag som bygger på de pædagogiske principper fra opdagende skrivning (Hannibal et al. 2019).

Tre undervisningsforløb

Forløb 1: Anmeldelse

I skaber et bibliotek af anmeldelser så eleverne i klassen og andre klasser kan blive inspirerede til hvad de skal læse, spille, lege, se osv. Du kan som lærer beslutte om eleverne skal have frit valg i forhold til hvilken type værk eleverne skal anmelder, eller om de skal vælge f.eks. computerspil, lege, YouTube, serier, bøger, legetøj osv.

Som indledning til forløbet kan du tale med eleverne om: Hvad er en anmeldelse af en aktivitet eller et værk (en leg, et spil, en bog, et computerspil osv.)? Du kan f.eks. komme ind på følgende:

- En anmeldelse er en hjælp til at vælge hvad man skal lege, spille, læse ...
- En anmeldelse indeholder en beskrivelse af værket så man kan forstå hvad det handler om
- En anmeldelse fortæller om både gode og dårlige sider ved værket
- En anmeldelse angiver hvad anmelderen synes om værket, f.eks. med stjerner
- En anmeldelse argumenterer for hvorfor værket er godt eller dårligt
- En anmeldelse indeholder oplysninger så værket kan findes frem.

Som en del af indledningen kan du også have en fælles samtale om, hvorfor klassen nu går i gang med at skrive anmeldelser. Et bud kunne være, at "det er sjovt at vide noget om hvad vi hver især godt kan lide og hvorfor, fordi vi så lærer nyt om hinanden og kan få inspiration til at prøve det samme". Et andet bud, at "det er spændende at prøve at skrive sin egen lille bog". Du kan lægge op til at børnene er med til at formulere, hvorfor klassen kan få noget ud af at skrive anmeldelser. På den måde får eleverne mulighed for at identificere sig med den tilbudte skriveridentitet.

Hjælp eleverne til at finde på hvad de skal skrive om ved at få eleverne til at fortælle hvad de godt kan lide at spille, læse, se, lege.

Ved nogle af elevernes forslag kan du tale med dem om hvad en anmeldelse af dette værk ville indeholde. Forsøg at komme ind på forskellige aspekter af det mulige indhold

(beskrivelse, er det sjovt, hvad er ikke så sjovt, hvilke oplysninger skal med så man kan finde værket osv.).

Tal også med eleverne om: Hvordan overbeviser vi andre om at lige netop det værk kunne være sjovt at prøve at læse, se, spille osv.?

Få f.eks. eleverne til at tænke på:

- Man skal kende navnet på værket så man kan få fat i det/finde mere om det
- Man skal vide hvad værket handler om
- Man skal vide hvad man skal gøre i spillet, legen ...
- Man skal vide hvor svær/let værket er
- Man skal høre hvad der er sjovt, spændende, interessant, lærerigt ved værket
- Man skal også høre hvis der er noget der ikke er sjovt eller godt ved værket
- Man skal vide hvor mange stjerner værket får.

Eleverne skal også overveje hvilke tegninger, billeder eller skærbilleder der kan give et indtryk af værket. Giv dem tid til at tegne og tage billeder og lægge dem ind i Skriv og læs.

Skabelon

Forside: Titel på anmeldelse. Antal stjerner. Sværhedsgrad.

Side 1: Hvad handler det om?

Side 2: Hvad skal man gøre?

Side 3: Hvor svært/let er det? Hvorfor?

Side 4: Hvad er det sjove?

Side 5: Er der noget dårligt at sige?

Side 6: Argumenter for antal stjerner

Side 7: Oplysninger så man kan finde/prøve

Støtte til eleverne mens de skriver

Mens eleverne skriver, kan du støtte eleverne på følgende måder og selvfølgelig her også tage afsæt i din konkrete viden om eleverne i hver gruppe:

[Eleverne i gruppe 1 [navne på elever]]

GRUPPE 1:

er på vej til at skrive de første sætninger, og du kan hjælpe dem med enkle strukturer som "Det er Minecraft", "Man bygger", "De spiller UNO", "Det er et kortspil", "Jeg ser Disney Sjov". På den måde kan du støtte dem i at skrive små korte sætninger om det værk, de anmelder. Du kan også hjælpe dem med at skrive de subjekter, de kan få brug for, for eksempel: [navnet på spillet/legen/legetøjet] / "man" / "jeg". Desuden kan du skrive de verbaler, de kan få brug for, for eksempel: "er" / "spiller" / "ser" / [den handling man udfører i spillet]. Hvis du vurderer det relevant, kan nogle udfordres til at udtrykke deres holdning til det de anmelder, f.eks. med brug af formuleringer som "Minecraft er sejt", "Ternet Ninja er god".

GRUPPE 2:

er i gang med at skrive enkle sætninger, og du kan hjælpe dem til at lave sætninger der også indeholder information om sted, måde og tid, når de beskriver hvad man skal gøre i spillet/legen, eller hvad der sker i filmen/bogen. For eksempel "I TikTok danser man", "man slår med en terning" eller formuleringer som "til sidst ..." og "i starten ...". Det kan du gøre ved at spørge f.eks. "Hvad laver man i TikTok?", "Hvordan rykker man i Ludo?" og "Hvad sker der i starten/i slutningen af filmen/bogen?". For nogle elever kan det gøres mere udfordrende ved at de kan placere disse informationer om tid, sted og måde både i starten og inde i sætningen. Nogle elever kan også udfordres ved at udvide deres beskrivelser mere, f.eks. "man er færdig, når alle brikker er i mål", hvilket man kan gøre gennem spørgsmål af typen "hvornår er man færdig med spillet?". Du kan støtte eleverne i at vurdere værket, som de skal i en anmeldelse, ved at spørge til hvad de synes om det, og hjælpe dem med formuleringer som "Jeg elsker ..." / "XX er et sjovt/godt/fantastisk/dårligt/kedeligt spil".

GRUPPE 3:

er sikre i at skrive små tekster, men du kan støtte dem i at udvide deres beskrivelser og vurderinger i anmeldelserne. Det kan du f.eks. gøre ved at spørge til hvorfor de synes at deres værk er godt eller ikke så godt. Det kan hjælpe dem til at lave begrundelser med

brug af bl.a. "fordi", "for" og "derfor". Du kan også foreslå dem at bruge holdningsudtrykkende formuleringer som "jeg synes at ..." eller "jeg kan godt/ikke lide at ...", "det er sjovt at ...". En anden mulighed er at foreslå eleverne at bruge (retoriske) spørgsmål i deres tekst som f.eks. "Hvorfor er Minecraft et godt spil?" som de så derefter selv svarer på i teksten. Du kan også støtte eleverne i at lave mere udfoldede beskrivelser som f.eks. "I UNO har man kort i fire farver" eller "I UNO er der kort som er særlig gode" (dvs. med brug af udfoldede led eller ledsætninger) gennem spørgsmål a la "Hvilke kort er der i UNO?" eller "Hvordan ser kortene i UNO ud?". Desuden kan du støtte dem i at signalere tidlig sammenhæng, når de for eksempel skriver om handlingen i en film/bog eller om fremgangsmåden i et spil/leg. Det kan du gøre ved at spørge til hvad der sker "først", "så" og "bagefter" eller "efter".

GRUPPE 4

er ved at være så sikre i at skrive, at du kan støtte dem i at lave mere udfoldede beskrivelser og begrundelser i deres anmeldelse. Det kan du gøre ved at opfordre dem til at skrive mere detaljeret om det værk de har valgt at anmelde både når de laver beskrivelser som for eksempel "Ternet Ninja handler om Aske og hans levende og virkeligt frække ninja-dukke", "Verdenen i Minecraft er lavet af store, farvede firkanter som man kan bruge til at bygge af", og når de udtrykker holdninger, som for eksempel "Jeg synes at Uno er et godt og også lidt svært spil". Du kan direkte spørge til hvad der ikke er så godt ved det værk de anmelder, for på den måde at opmuntre dem til at formulere, og også begrunde, negative holdninger (noget som elever i denne alder kan have svært ved), ligesom du kan opfordre dem til at nuancere deres holdningstilkendegivelser ved at bruge modererende småord (bl.a. måske, lidt, ikke så, ret, rimelig). Du kan også udfordre dem til at formulere betingelse, f.eks. ved at spørge til hvad der kunne gøre værket (endnu) bedre, hvilket kan give formuleringer som "Spillet ville være endnu sjovere hvis der var flere superkort". Og her kan du også, hvis det er relevant for eleven, udfordre yderligere ved at opfordre eleven til lege med rækkefølgen i sætningen og på den måde lave variation i teksten, f.eks. "Hvis der var flere superkort, ville spillet være sjovere".

Feedback efter eleverne har skrevet bogen

Når du giver respons på bøgerne, så kan du som altid indlede din respons med at forholde dig anerkendende til indholdet og spørge nysgerrigt ind til det. Nogle gange kan det være en fordel at samle nogle elever der skal have lidt samme respons i grupper – det kan være efter hvem der er først færdige, sidder sammen eller nogle der er nogenlunde samme sted i deres skriveudvikling. Her kan du både tale om hver enkelt tekst

indledende, og derefter kommentere de ting, eleverne har gjort og vil have glæde af, at du fremhæver. Eksemplicér responsen ved at udpege det i en eller flere af teksterne og lad eventuelt alle eleverne tale om, hvordan de har gjort det i deres bøger og eventuelt hvordan de har gjort noget på forskellige måder.

Her er forslag til hvad du kan kommentere for følgende grupper af elever og selvfølgelig her også tage afsæt i din konkrete viden om eleverne i hver gruppe:

GRUPPE 1:

er i gang med at lære at skrive enkle sætninger og eventuelt tage de første skridt henimod at skabe tekstsammenhæng. Vi foreslår at du kommenterer positivt mindst en af de ting eleven/eleverne har gjort skriftsprogligt. Fortæl om det fagligt på en måde der kan give mening for eleven/eleverne og som du eksemplificerer (udpeg i teksten). De ting du kan kommentere, er for eksempel at eleven/eleverne:

- bruger forskellige ord om [anmeldte værk], som fortæller læseren hvilket slags værk der er tale om
- skriver små sætninger om hvad værket går ud på, eller handler om
- udtrykker deres holdning til værket så læseren får at vide om de kan lide det eller ikke
- skaber sammenhæng med 'og'.

GRUPPE 2:

er i gang med at skrive enkle sætninger og lære at skabe tekstsammenhæng og give et personligt præg ved at formulere følelser og holdninger. Vi foreslår at du kommenterer positivt mindst en af de ting eleven/eleverne har gjort skriftsprogligt. Fortæl om det fagligt på en måde der kan give mening for eleven/eleverne og som du eksemplificerer (udpeg i teksten). De ting du kan kommentere, er for eksempel at eleven/eleverne:

- beskriver hvor, hvornår og/eller hvordan noget sker eller skal gøres (måske også gennem ledsætninger), så læseren forstår hvad værket (spillet, legen, filmen, bogen) går ud på
- vurderer det anmeldte værk ved at udtrykke hvad de synes om det
- varierer teksten ved at placere beskrivelser af hvor, hvornår og hvordan både i starten af og inde i sætninger.

GRUPPE 3:

er sikre i at skrive små tekster med en mere udfoldet sammenhæng. Vi foreslår at du kommenterer positivt mindst en af de ting eleven/eleverne har gjort skriftsprogligt. Fortæl om det fagligt på en måde der kan give mening for eleven/eleverne og som du eksemplificerer (udpeg i teksten). De ting du kan kommentere, er for eksempel at eleven/eleverne:

- beskriver mere udfoldet hvor, hvornår og/eller hvordan noget sker eller skal gøres (måske også gennem ledsætninger), så læseren bliver informeret om hvad værket (spillet, legen, filmen, bogen) går ud på
- laver mere udfoldede vurderinger af det anmeldte værk
- begrundes deres vurderinger af det anmeldte værk
- bruger tidsmarkører til at skabe sammenhæng ved gengivelse af handling eller fremgangsmåde.

GRUPPE 4:

er sikre i at skrive forskellige små tekster og er på vej til at skabe mere avancerede tekster. Vi foreslår at du kommenterer positivt mindst en af de ting eleven/eleverne har gjort skriftsprogligt. Fortæl om det fagligt på en måde der kan give mening for eleven/eleverne og som du eksemplificerer (udpeg i teksten). De ting du kan kommentere, er for eksempel at eleven/eleverne:

- beskriver med flere detaljer, hvornår og/eller hvordan noget sker eller skal gøres, så læseren får en god forståelse af hvad værket (spillet, legen, filmen, bogen) går ud på
- laver mere nuancerede anmeldelser ved også at udtrykke og begrunde negative vurderinger af (visse sider) af værket og/eller ved at bruge nuancerende udtryk (som f.eks. måske, lidt, ikke så, ret, rimelig)
- formulerer hvad der kunne være (endnu) bedre i det anmeldte værk, f.eks. gennem brug af betingelsesudtryk ("hvis"-sætninger).

Tips og tricks

Nogle ting der også kan være en støtte for eleverne når de skal skrive, er

- At bruge en modeltekst som eleverne kan lade sig inspirere af i arbejdet med deres egen tekst. Teksten kan enten være en god tekst i samme genre/emne

som eleverne skriver om, eller det kan være en tekst I skriver i fællesskab i klassen, inden eleverne skriver deres egen tekst.

- I 0. klasse, og nok også i nogle 1. klasser, forstår eleverne ikke umiddelbart, at de laver en bog, når de skriver tekst i *Skriv og Læs*. Her er det en god idé at vise eleverne udprintede eksemplarer af elevbøger lavet i *Skriv og Læs*, inden eleverne selv skal skrive. Dette kan også fungere som en modeltekst.
- At udnytte at *Skriv og Læs* også har en oplæsningsfunktion. Det kan være en hjælp for nogle elever som støtte for deres skrivning. Det gælder formodentlig især for elever der er tidligt i deres skriveudvikling.
- At udnytte at det i *Skriv og Læs* er muligt at lave skriveskabeloner til elevernes skrivning. I nogle tilfælde og for nogle elever kan det være en hjælp at skrive med støtte i sådanne skabeloner, f.eks. skabeloner der hjælper med tekstens opbygning. Du vil også kunne variere skabeloner efter elevernes skrivefærdigheder, således at du laver forskellige skabeloner til de forskellige grupper i klassen.
- En anden mulighed er at udnytte voksenskrivefeltet i *Skriv og Læs* til at støtte elevernes skrivning. Det kan du f.eks. gøre ved at skrive støttespørgsmål i voksenskrivefeltet til, hvad eleverne kan skrive på de enkelte sider af bogen.
- Som en måde at organisere støtten til eleverne mens de skriver, kan du lave korte feedback 'time-outs'. Her kan du sætte fokus på noget bestemt, f.eks. med brug af en eller flere af elevernes tekster som er gode eksempler på det, der er i fokus.

Forløb 2: Da mor og far var børn

I klassen laver I en samling af fortællinger om at være barn i gamle dage. Eleverne skal skrive en portrætartikel om en eller flere af deres forældre, bedsteforældre eller andre voksnes barndom.

For at kunne gøre det skal eleverne interviewe en eller flere af deres forældre eller bedsteforældre om deres barndom. Elever som ikke har mulighed for at tale med deres forældre eller bedsteforældre, kan interviewe dig som lærer eller en anden voksen på skolen.

I introduktionen til forløbet kan du have en fælles samtale om, hvorfor klassen nu går i gang med at skrive små bøger om da mor og far var børn. Et bud kunne være, at "det er

sjovt at vide noget om da mor og far var børn, fordi vi så kan få øje på forskelle og ligheder mellem dengang og nu". Et andet bud, at "det er spændende at prøve at skrive sin egen lille bog". Du kan lægge op til at børnene er med til at formulere, hvorfor klassen gerne vil vide noget og skrive om da mor og far var børn.

Eleverne skal have hjælp med at forberede interviewet. Tal med dem om, hvordan man interviewer. Vis eleverne et eksempel ved at interviewe en anden voksen eller en af eleverne. Få en af eleverne til at interviewe dig foran klassen og tal om, hvordan man kan stille opfølgende spørgsmål.

Udarbejd en interviewguide sammen med eleverne. Tag f.eks. udgangspunkt i disse spørgsmål:

Hvornår blev du født?

Hvor blev du født?

Hvor boede du (hjemby)?

Hvordan var det sted du boede?

Hvad hed din skole?

Fortæl om en skoledag.

Hvad synes du var sjovt at lege?

Hvordan var dine kammerater?

Hvad var din livret?

Tal om hvordan man kan tage noter på et stykke papir eller i *Skriv og læs*. De elever, som ikke endnu kan skrive læsbart, kan få hjælp af den voksne de interviewer, til at skrive de vigtige ord ned. Du kan eventuelt lægge op til, at eleverne får enkelte fotos eller kopier af fotos med fra den voksne der kan vise dem som barn, vise barndomshjemmet og tilsvarende. Det vil kunne støtte elevernes i at huske de informationer, de har brug for til at skrive bogen.

Send gerne en tekst med hjem til forældrene der forklarer elevernes opgave. Teksten kunne se således ud:

"Kære forælder eller bedsteforælder

Vi vil gerne have din hjælp til at få mere viden om hvordan det var at være barn i gamle dage. Vi vil interviewe forældre og bedsteforældre og skrive artikler om livet som barn i gamle dage.

Derfor håber vi, at du vil svare på dit barns spørgsmål og hjælpe med at tage noter på papiret. Det skal bare være ord eller korte sætninger, så dit barn kan huske hvad I talte om.

Du må også gerne give dit barn billeder fra din barndom som kan komme med i barnets artikel, eller du kan hjælpe dit barn med at tegne situationer eller mennesker fra din barndom.

Med venlig hilsen

Elever og lærer i 1.a“

Når eleverne har interviewet de voksne, kan de få tid til at tegne tegninger som skal illustrere bogen, eller til at vælge og scanne de billeder, de vil bruge.

Kig sammen på skabelonen "Barn i gamle dage", og tal om hvad der kan stå på de forskellige sider.

Du kan også tale med eleverne om journalistiske tekster (artikler) og om, hvordan en journalist forsøger at få det vigtigste med og fortælle en spændende historie om interviewpersonen.

Skabelon:

Forside: Navn på voksen

Side 1: Alder, fødested, hjemby, skole

Side 2: Fortæl om hjemmet

Side 3: En skoledag

Side 4: Sjove lege

Side 5: Kammerater

Støtte til eleverne mens de skriver

Mens eleverne skriver, kan du støtte eleverne på følgende måder og selvfølgelig her også tage afsæt i din konkrete viden om eleverne i hver gruppe.

[Eleverne i gruppe 1 [navne på elever]]

GRUPPE 1:

er på vej til at skrive de første sætninger, og du kan hjælpe dem med enkle strukturer som "Her er min mormor", "Hun er 35 år" eller "Han boede i [Odense]." På den måde kan du støtte dem i at skrive små korte sætninger om den person, de skriver om. Du kan også hjælpe dem med at skrive de subjekter, de kan få brug for, for eksempel: "Min mormor"/ "Min far"/ "Hun"/"Han"/"Huset". Desuden kan du skrive de verbaler, de kan få brug for, for eksempel: "er", "boede", "gik i skole", "legede". Hvis du vurderer det relevant, kan nogle udfordres til at skrive om tid og sted eller til at skrive to ting der bindes sammen med et "og".

GRUPPE 2:

er i gang med at skrive enkle sætninger, og du kan stille spørgsmål der hjælper dem til at skrive om sted og tid, for eksempel både "I skolen..." og det for nogle måske lidt mere udfordrende "Da hun var barn, var hun venner med...". Det kan du gøre med spørgsmål a la: Hvor havde de matematik? Hvor legede de? og Hvornår var de venner? Du kan udfordre dem ved at spørge til om der var noget de ikke kunne lide, for eksempel i skolen, og ved at spørge til holdninger mere generelt. For eksempel hvad personen syntes om legene, for eksempel "Han kunne godt lide at..." eller "Han elskede at...". Ligeledes ved at spørge til hvordan en kammerat/kammeraterne var, for eksempel "sød" eller "fantasifuld".

GRUPPE 3:

er sikre i at skrive små tekster, men du kan stille spørgsmål der gør dem mere fortrolige med at skrive om sted og tid på lidt mere udfoldede måder efter hvad der passer til portrætartiklen. For eksempel "På hendes skole..." og "Da hun var barn, var hun venner med...". Du kan spørge til hvad personen følte om noget eller udfordre ved at spørge hvorfor noget var sjovt eller hvorfor hans/hendes kammerat var sød, så de på skrift begrundes det med brug af for eksempel "fordi". Derudover kan du støtte dem i at signalere tidslig sammenhæng, når de for eksempel skriver om en skoledag. Det kan du gøre ved at spørge til hvad de gjorde "først", "så" og "bagefter" eller "efter". De kan også støttes i at bruge udtryk som "Om morgenen..." og "Om eftermiddagen...".

GRUPPE 4

er ved at være så sikre i at skrive at du kan støtte dem i at være opmærksomme på at begrunde hvorfor noget var sjovt eller hvorfor personens kammerat var sød, så de på skrift begrunder det (hvis de ved det fra interview) med brug af for eksempel "fordi". Du kan også støtte dem i at skrive uddybende om hjemmet og kammerater ved at give flere informationer, for eksempel at han/hun boede i "en lille, og meget hyggelig lejlighed", og at han/hun havde "en rigtig god ven Klaus der boede i huset ved siden af". Du kan eventuelt udfordre dem ved at spørge, hvad personen gerne ville være som barn, eller andre typer spørgsmål til fremtids tanker som eleverne samtidig måske bare giver et bud på.

Feedback efter eleverne har skrevet bogen

Når du giver respons på bøgerne, så kan du som altid indlede din respons med at forholde dig anerkendende til indholdet og spørge nysgerrigt ind til det (for eksempel med et spørgsmål som "Hvor var det spændende at din mor gik på en lille skole. Hvordan synes du især den var anderledes end vores?"). Nogle gange kan det være en fordel at samle nogle elever der skal have lidt samme respons i grupper – det kan være efter hvem der er først færdige, sidder sammen eller nogle der er nogenlunde samme sted i deres skriveudvikling. Her kan du både tale om hver enkelt tekst indledende, og derefter kommentere de ting, eleverne har gjort og vil have glæde af, at du fremhæver. Eksemplificér responsen ved at udpege det i en eller flere af teksterne og lad eventuelt alle eleverne tale om, hvordan de har gjort det i deres bøger og eventuelt hvordan de har gjort noget på forskellige måder. For eksempel kan de have beskrevet skolehverdagen forskelligt (nogle med tidsmarkører, andre uden etc. og det kan give anledning til kort samtale om valg og muligheder i situationen).

Her er forslag til hvad du kan kommentere for følgende grupper af elever og selvfølgelig her også tage afsæt i din konkrete viden om eleverne i hver gruppe:

[Eleverne i gruppe 1 [navne på elever]]

GRUPPE 1:

er i gang med at lære at skrive enkle sætninger og eventuelt tage de første skridt henimod at skabe tekstsammenhæng. Vi foreslår at du kommenterer positivt mindst en af de ting eleven/eleverne har gjort skriftsprogligt. Fortæl om det fagligt på en måde der

kan give mening for eleven/eleverne og som du eksemplificerer (udpeg i teksten). De ting du kan kommentere positivt anerkendende er for eksempel at eleven/eleverne:

- bruger forskellige ord om [portrætterede person], som giver liv og sammenhæng i teksten
- skriver små sætninger om den portrætterede person, f.eks. alder, hvor han/hun boede, hvad han/hun lavede mm.
- beskriver hvor og hvornår noget skete, så læseren kan følge med i portrætartiklen
- skaber sammenhæng med 'og'.

GRUPPE 2:

er i gang med at skrive enkle sætninger og lære at skabe tekstsammenhæng og give et personligt præg ved at formulere følelser og holdninger. Vi foreslår at du kommenterer positivt mindst en af de ting eleven/eleverne har gjort skriftsprogligt. Fortæl om det fagligt på en måde der kan give mening for eleven/eleverne og som du eksemplificerer (udpeg i teksten). De ting du kan kommentere positivt anerkendende er for eksempel at eleven/eleverne:

- beskriver hvor og hvornår noget skete (måske også gennem ledsætninger), så læseren kan følge med i portrætartiklen
- portrætterer [portrætterede person] ved at beskrive følelser og holdninger, så læseren kan leve sig ind i ham/hende
- beskriver mennesker (for eksempel kammerater), så læseren får et indtryk af dem.

GRUPPE 3:

er sikre i at skrive små tekster med en mere udfoldet sammenhæng. Vi foreslår at du kommenterer positivt mindst en af de ting eleven/eleverne har gjort skriftsprogligt. Fortæl om det fagligt på en måde der kan give mening for eleven/eleverne og som du eksemplificerer (udpeg i teksten). De ting du kan kommentere positivt anerkendende er for eksempel at eleven/eleverne:

- uddyber hvor og hvornår noget skete (måske også gennem ledsætninger), så læseren kan følge med i portrætartiklen

- portrætterer [portrætterede person] ved at beskrive følelser og holdninger, så læseren kan leve sig ind i ham/hende
- begrundet følelser og holdninger så læseren forstår personen
- bruger tidsmarkører til at skabe sammenhæng, når der berettes om skolehverdagen.

GRUPPE 4:

er sikre i at skrive forskellige små tekster og er på vej til at skabe mere avancerede tekster. Vi foreslår at du kommenterer positivt mindst en af de ting eleven/eleverne har gjort skriftsprogligt. Fortæl om det fagligt på en måde der kan give mening for eleven/eleverne og som du eksemplificerer (udpeg i teksten). De ting du kan kommentere positivt anerkendende er for eksempel at eleven/eleverne:

- begrundet følelser og holdninger, så læseren forstår en person
- uddyber ved at giver flere informationer om det sted [den portrætterede person] boede og om kammeraterne, så læseren får mere viden
- kan skrive om fremtids tanker og portrættere på denne måde
- kan give udtryk for, at der er noget man ikke helt ved eller som kunne være noget andet (f.eks. gennem måske og muligvis eller på andre måder).

Forløb 3: Følelsesfulde Fantasifortællinger

Klassen skriver en samling af fantasifortællinger om fællesskab, venskab og samliv. Samlingen skal skrives til andre elever på skolen og kan f.eks. blive lånt ud på biblioteket. Målet er at eleverne skriver om forhold og følelser i en sammenhæng som ikke er for tæt på. Derved kan de både forholde sig til følelser de selv har oplevet, og prøve at leve sig ind i hvordan andre kan have det.

Indled med at fortælle klassen at bibliotekaren har spurgt om ikke klassen vil skrive nogle spændende fantasifortællinger om alle de følelser man kan opleve i forskellige situationer. Hvis klassen gør det, vil hun eller han låne dem ud til andre børn på biblioteket. Hvis ikke det er tilfældet, så giv en tilsvarende begrundelse for at eleverne skal skrive fortællingerne. Et bud kan være, at "det er spændende at prøve at skrive om følelser og læse hinandens fortællinger, fordi man kan spejle sig i dem". Inddrag gerne eleverne i samtale om hvorfor I i klassen skal skrive fantasifortællinger og lad dem være med til at komme med bud på hvorfor det er vigtigt.

Tal med eleverne om, hvilke følelser man kan opleve. Spørg for eksempel, hvilke følelser man kan opleve i forskellige sammenhænge:

- Mellem venner (varme, vrede, jalousi, misundelse, glæde, morskab, frygt, forskrækkelse, ...)
- Med forældre og familie (kærlighed, savn, sorg, varme, ...)
- I klassen (fællesskab, ensomhed, morskab, ...)
- Steder med mennesker man ikke kender (nysgerrighed, generthed, sky, frygt, spænding, ...)
- Hvis der sker noget uventet eller overraskende, som for eksempel fremkalder en bestemt følelse... (hvilke erfaringer har eleverne?).

Tal med eleverne om, hvad der kendetegner fantasifortællinger:

- Hvem handler det om: Mennesker, dyr, magiske væsener, superhelte ...
- Hvor foregår det: I den virkelige verden, i en fantasiverden, i rummet eller på havets bund ...
- Hvad handler det om: En situation eller begivenhed(er) som kan være virkelig eller overnaturlig, måske flere små eller store begivenheder ...

Du kan vurdere, om det vil være godt at guide eleverne til at du eller hele klassen fælles vælger en eller to muligheder for hvor fortællingen foregår. Eleverne kan så for eksempel selv vælge en (eller få) centrale figurer og fokusere på én situation og/eller begivenhed.

Lad eleverne fortælle sidepersonen hvad de kan forestille sig at skrive om

Foreslå eleverne at de tegner den/de centrale figur(er) som skal være med i deres historie. Eller foreslå dem at finde billeder som de kan bruge. De kan kigge i billedarkivet eller i bøger eller blade.

Lad eleverne fortælle hinanden to og to hvad der mere præcist skal ske i deres historie og hvilke følelser der er i spil. Du kan gå rundt blandt eleverne og lytte med.

Lad eleverne starte med at skrive deres historie. Undervejs kan du lægge en fælles instruktion og klassesamtale ind om brug af billeder. Nogle elever vil have brug for at lave meget billedbårne bøger, andre kan bruge billederne som illustration af det de skriver. Eleverne kan tegne eller finde billeder der viser følelse(r) eller stemning(er) i deres fortælling, eller nogle der viser steder eller begivenheder.

Efter eleverne har skrevet noget tid, kan du eventuelt vælge at sætte fokus på i en fælles klasesamtale, hvordan de mennesker/dyr/magiske væsener/superhelte der er med i deres fortællinger, har det i en situation eller reagerer på det der sker. Tal om hvordan man kan beskrive følelser. I kan tale om hvordan følelser kan komme til udtryk i ansigt og krop og handlinger. Det kan for eksempel være:

- Når man er vred, kan man slå eller råbe
- Når man er varm, kan man smile og omfavne
- Når man er angst, kan man blive rød i hovedet eller gemme sig
- Når man er nysgerrig, kan ens øjne skinne og ansigtet kan være helt lysende
- Når man er ensom, kan man se ked ud af det, have tunge øjne, have en nedadvendt mund, kigge længselsfuldt efter de andre
- Når man savner, kan man græde og længes ...
- Når man er glad, smiler og griner man.

Støtte til eleverne mens de skriver

Mens eleverne skriver, kan du desuden støtte eleverne på følgende måder og selvfølgelig her også tage afsæt i din konkrete viden om eleverne i hver gruppe:

[Eleverne i gruppe 1 [navne på elever]]

GRUPPE 1:

er på vej til at skrive de første sætninger, og du kan hjælpe dem med enkle strukturer som "Her er [navn på eller ord for central figur tegnet/vist på billede]", "[Hun] er [glad]" eller en enkelt udtrykt begivenhed "[Julemanden kommer]". På den måde kan du støtte dem i at skrive små korte sætninger om hvem, hvor eller hvad der sker. For nogle vil det også være nok at skrive enkeltord som ledsagelse til de billeder, de vælger. Du kan hjælpe dem med at skrive de subjekter, de kan få brug for, for eksempel den centrale figur – dyr/væsen/menneske/superhelt – der optræder i fortællingen. Desuden kan du skrive de ord, de kan få brug for til at udtrykke følelser simpelt. Hvis du vurderer det relevant, kan nogle elever udfordres til at bruge han/hun/den i stedet for de substantiv, der beskriver deres centrale figur, anden gang de skriver en sætning om vedkommende.

GRUPPE 2:

er i gang med at skrive enkle sætninger. Du kan støtte dem i skrive i enten nutid eller datid. Du kan stille spørgsmål, der hjælper dem til at skrive om sted og tidsforløb i fortællingen, for eksempel både "I hulen..." og "Bagefter...". Det kan du gøre med spørgsmål a la: Hvor er [menneske/dyr/væsen/superhelt]?" eller "Hvor sker det?" samt "Hvad gør de bagefter?". Du kan også spørge til den/de centrale figur(er)s følelser – om der er noget de for eksempel elsker, holder af eller frygter, eller om de undervejs for eksempel bliver glade over, kede af, vrede over eller bange for noget. Du kan udfordre dem ved at spørge til hvad dyr/væsen/menneske/superhelt tænker eller siger og skrive det som en del af teksten.

GRUPPE 3:

er sikre i at skrive små tekster, men du kan stille spørgsmål, der gør dem opmærksomme på at de kan skrive om sted og personer på mere udfoldede måder efter hvad der passer til fortællingen. For eksempel "I den uhyggelige skov... /"I rummet hvor fortællingen foregår..." eller "Den søvnige trold, som boede i en lille hule i træet...". Du kan spørge til hvordan menneske/dyr/væsen/superhelt *er* ("Han/hun/den er nysgerrig og sjov..." eller "Den ildspyende drage...") eller *har* det i forskellige situationer ("Hun/han/den bliver bange..." eller "Hun smilede..."). Du kan for eksempel lægge op til forskellige følelser eller reaktioner hos de centrale personer, hvis der er flere. Derudover kan du støtte dem i at signalere tidslig sammenhæng. Det kan du gøre ved at spørge til hvad menneske/dyr/væsen/superhelt gjorde "bagefter" eller "efter" og gennem udtryk som "Til sidst" eller "Historien slutter med at...". Du kan også lægge op til den for nogle måske mere udfordrende tidsangivelse, der kan ligge i en sætning med for eksempel 'da' eller 'når' (eller 'efter'): "Da de er gået gennem skoven, møder de...".

GRUPPE 4

er ved at være så sikre i at skrive, at du kan støtte dem i at være opmærksomme på at skrive om den/de centrale figur(er), samt sted og tidsforløb på udfoldede måder. Det kan være ved at give flere informationer som i "Den søvnige trold, som boede i en lille hule i træet..." og "Den ildspyende drage..." eller "Min gode ven fra 2.A. på X-skole..." samt "I den uhyggelige skov..." og "På skolen hvor [navn på eller ord for den centrale figur] gik...". Tidsforløb kan udfoldes ved at du spørger til hvad der skete "bagefter", "efter", "da", "når" (andre hjælpe-udtryk kan være "Til sidst" eller "Historien slutter med at..."). Du kan opfordre dem til at få beskrevet den/de centrale figur(er)s følelser undervejs, og for eksempel lægge op til forskellige følelser eller reaktioner. Desuden kan du opmuntre til at de begrundet følelser og reaktioner med brug af for eksempel "fordi".

Du kan eventuelt udfordre dem ved at spørge, hvad der ville kunne have skabt en anden situation med andre begivenheder eller følelser ("hvis...")

Feedback efter eleverne har skrevet bogen

Når du giver respons på bøgerne, så kan du som altid indlede din respons med at forholde dig anerkendende til indholdet og spørge nysgerrigt ind til det (for eksempel med et spørgsmål som "Jeg kan lide din hovedperson [menneske/dyr/magiske væsen/superhelt. Hvordan fandt du på ham/hende/den?")

Hvis du har mulighed for det, kan det være en fordel at samle nogle elever der skal have respons på samme tid eller lidt samme respons i grupper – det kan være efter hvem der er først færdige, sidder sammen eller nogle der er nogenlunde samme sted i deres skriveudvikling. Her kan du både tale om hver enkelt tekst indledende, og derefter kommentere de ting, eleverne har gjort og vil have glæde af, at du fremhæver. Eksemplificér responsen ved at udpege det i en eller flere af teksterne og lad eventuelt alle eleverne tale om, hvordan de har gjort det i deres bøger og eventuelt hvordan de har gjort noget på forskellige måder. For eksempel kan du spørge til hvilke følelser de beskriver (og hvor i bogen), hvad de skriver om hvem eller hvor fortællingen foregår. Det kunne også være muligt at se på tidsmarkører – det vigtige her er at give anledning til kort samtale om valg og muligheder i opgavesituationen.

Her er forslag til hvad du kan kommentere for følgende grupper af elever og selvfølgelig her også tage afsæt i din konkrete viden om eleverne i hver gruppe:

[Eleverne i gruppe 1 [navne på elever]]

GRUPPE 1:

er i gang med at lære at skrive enkle sætninger og eventuelt tage de første skridt henimod at skabe tekstsammenhæng. Vi foreslår at du kommenterer positivt mindst en af de ting eleven/eleverne har gjort skriftsprogligt. Fortæl om det fagligt på en måde der kan give mening for din/dine elev(er) også ved at du eksemplificerer (udpeg i teksten). De ting du kan kommentere positivt er for eksempel at eleven/eleverne:

- både viser og sætter ord på hvem fortællingen handler om
- sætter ord på nogle følelser som man kan genkende og som gør at man som læser kan leve sig ind i figuren/figurene
- skriver små sætninger om hvad der foregår så det er en lille fortælling

- skaber sammenhæng mellem sætninger ved at bruge 'han/hun/den' tilbagevisende.

GRUPPE 2:

er i gang med at skrive enkle sætninger og lære at skabe tekstsammenhæng og give deres tekster et personligt præg ved at formulere følelser og holdninger. Vi foreslår at du kommenterer positivt mindst en af de ting eleven/eleverne har gjort skriftsprogligt. Fortæl om det fagligt på en måde der kan give mening for eleven/eleverne også ved at du eksemplificerer (udpeg i teksten). De ting du kan kommentere er for eksempel at eleven/eleverne:

- har skrevet i nutid eller datid
- beskriver tid og sted så læseren kan følge med i fortællingen og se den for sig
- sætter ord på nogle følelser som man kan genkende og som gør at man som læser kan leve sig ind i figuren/figurerne
- giver indblik i hvordan den centrale figur/figurerne er og har det ved at skrive hvad de tænker og siger.

GRUPPE 3:

er sikre i at skrive små tekster med en mere udfoldet sammenhæng. Vi foreslår at du kommenterer positivt mindst en af de ting eleven/eleverne har gjort skriftsprogligt. Fortæl om det fagligt på en måde der kan give mening for eleven/eleverne også ved at du eksemplificerer (udpeg i teksten). De ting du kan kommentere er for eksempel at eleven/eleverne:

- uddyber hvor fortællingen foregår (måske også gennem ledsætninger), så læseren kan følge med i bogen
- uddyber hvem det handler om (måske også gennem ledsætninger) så læseren kan se og leve sig ind i ham/hende/den/dem
- beskriver (forskellige) følelser som man kan genkende og som gør at man som læser kan leve sig ind i figuren/figurerne
- begrundet følelser og holdninger så læseren forstår personen
- bruger tidsmarkører til at skabe sammenhæng (måske også gennem ledsætninger), så man kan følge med i handlingen og får et overblik over fortællingen.

GRUPPE 4:

er sikre i at skrive forskellige små tekster og er på vej til at skabe mere avancerede tekster. Vi foreslår at du kommenterer positivt mindst en af de ting eleven/eleverne har gjort skriftsprogligt. Fortæl om det fagligt på en måde der kan give mening for eleven/eleverne også ved at du eksemplificerer (udpeg i teksten). De ting du kan kommentere er for eksempel at eleven/eleverne:

- uddyber ved at giver flere informationer om hvem fortællingen handler om og hvor den foregår, så læseren får mere viden og kan se og leve sig ind i ham/hende/den/dem og se stederne for sig
- bruger tidsmarkører til at skabe sammenhæng (måske også gennem ledsætninger), så man kan følge med i handlingen og får et overblik over fortællingen
- beskriver (forskellige) følelser som man kan genkende og som gør at man som læser kan leve sig ind i figuren/figurene
- begrundet følelser og holdninger, så læseren forstår figuren/figurene
- lægger op til andre mulige situationer som blandt andet viser en refleksion

Referencer

- Bremholm, J., Bundsgaard, J., & Kabel, K. (2022). Proficiency scales for early writing development. *Writing & Pedagogy*, 13(1), 1-34.
- Bremholm, J., Kabel, K., Bundsgaard, J. & Berthelsen, U.D. (2020). *Manual for analytisk kodning af elevtekster*. Working paper, DPU, Aarhus Universitet.
- Bundsgaard, J., Kabel, K. & Bremholm, J. (2022). Validating scales for the early development of writing proficiency. *Writing & Pedagogy*, 13(1), 1-32.
- Bundsgaard, J. (2013). Redaktionen: it-støttet undervisningsdifferentiering. I T. Binderup, M. Jørgensen, & T. N. Rasmussen (red.), *Undervisningsdifferentiering og teknologi* (s. 22-38). Kvan.
- Bundsgaard, J. (2018). Test og måling i fagene. I T. Spanget Christensen, N. Elf, P. Hobel, A. Qvortrup, & S. Troelsen (red.), *Didaktik i udvikling* (s. 312-329). Klim.
- Foug, S., Bundsgaard, J., Hanghøj, T., & Misfelt, M. (red.) (2022). *Håndbog i scenariedidaktik*. Aarhus Universitetsforlag. Didaktiske studier.
- Hannibal, S., Korsgaard, K. og Vitger, M. (2019) *Opdagende skrivning. En vej ind i læsningen*. Dansk lærerforeningens forlag.
- Kabel, K., Bremholm, J. & Bundsgaard, J. (2022). A framework for identifying early writing development. *Writing & Pedagogy*, 13(1), 1-38.
- Kabel, K., Bundsgaard, J. & Bremholm, J. (2023, under udgivelse). Elevers tidlige skriveudvikling – en tekstorienteret model med potentialer for differentieret skriveundervisning. Sammenlignende fagdidaktik 7.
- Kabel, K., Berthelsen, U.D., Bremholm, J. & Bundsgaard, J. (2020). *Teoretisk arbejdsrapport: Analysemodel til scoring af elevtekster*. Working paper, DPU, Aarhus Universitet.
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden om literacy* 9, 10-16.
- Rasch, G. (1960). Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Danmarks Pædagogiske Institut.

