

Konsten att få tänk på pränt

Katarina Herrlin och Elisabeth Frank, Linnéuniversitetet

De flesta elever som börjar i förskoleklass har någon form av erfarenhet när det gäller skrift. De vet att det som står skrivet betyder något. De kanske också vet att man faktiskt kan skriva det man säger eller tänker. Sådana erfarenheter är en god start för det egna skrivandet. Vägen till att bli en fullfjädrad skribent är emellertid lång och det är mycket man behöver lära sig. Några elever är redan i förskoleklassen förtrogna med skrivandets konst och tycker om att skriva. Detta ger en sexåring uttryck för när frågan om att skriva kom på tal. ”Jag gillar att skriva. För jag brukar pyssla och måla mycket, för det älskar jag, och när jag skriver är det nästan som att pyssla, fast jag pysslar med bokstäverna istället”. Andra elever anser att det där med att lära sig skriva kan skjutas på framtiden vilket följande citat illustrerar. ”Näe, skriva det hinner jag lära mig innan jag blir vuxen.”

Det är en utmaning att i undervisningen möta elevers olikheter så att alla utvecklar skrivförmågan och känner lust och glädje i att förmedla sig i skrift. En förutsättning är att man som lärare har kunskap om barns skrivutveckling, om skrivprocessen, men naturligtvis också är utrustad med nycklar som kan öppna dörrar till erövrandet av skrivkonsten. Att skriva är att göra tänkandet synligt. Om detta handlar denna artikel.

Från klotter till konventionellt skrivande

Precis som fallet är vid läsning följer utvecklingen av skrivning olika faser. I Sverige är det vanligt att vi använder Høien och Lundbergs (1999) stadieindelning. Hur faserna benämns och dess inbördes ordning visas i figur 1.

Figur 1.

Skrivutvecklingsfaser och dess inbördes relation (fritt efter Lundberg, 2010).



Av figuren framgår att skrivutvecklingen börjar med pseudoskrivning och därefter logografisk-visuell skrivning. Dessa faser kan i egentlig mening inte betraktas som skrift utan snarare handlar det om att barnet imiterar eller kopierar det hon eller han har sett. Därefter följer alfabetisk-fonemisk skrivning och slutligen ortografisk-morfemisk skrivning, vilket är faser då barnet i en teknisk bemärkelse närmar sig den vuxnas sätt att skapa text.

Pseudoskrivning

Långt innan barn förstår den alfabetiska principen, det vill säga att fonem (språkljud) kan kopplas samman med skrivtecken, kan de genom klottrande låtsas att de skriver. De använder gärna papper och penna när tillfälle ges och frågar ofta också vad det står när de låter andra se sina krumelurer (Björklund, 2008). Här visar barnet förståelse för att klotter kan betyda något. När sådant lekskrivande arrangeras i långa rader kan det också vara ett tecken på att de har skrivriktningen klar för sig (Hagtvat, 2004). När barn börjar avbilda bokstäver är det inte så ovanligt att även de formas i långa rader. Har barnet upptäckt att bokstäver skrivs i kluster så kan det även finnas luckor mellan bokstavsgруппerna. Om man samtalar med barn kan man också få reda på om klottret eller de bokstavslänkande tecknen betyder något (Schickedanz & Casbergue, 2004; Gustavsson & Mellgren, 2005). Sådant meningsbärande skrivande visar på viljan att förmedla sig med hjälp av skrift, vilket är en god start på skriftspråkutvecklingen. Lek- eller låtsasskrivande benämns ibland också som pre-skrivande eller pre-fonemiskt skrivande eftersom barnet ännu inte kopplar samman sitt skrivande med fonem.

Logografisk-visuell skrivning

Barn kan tidigt känna igen och komma ihåg vanliga ord. Via det inre lexikonet kopplas ord samman med något som barnet har erfarenhet av (Björklund, 2008). I förskolan har barnet rika möjligheter att se sitt namn i skrift. Just namnet tycks ha en speciell betydelse och förknippas ofta till ägande eller till något som ska ges bort (Kress, 1997). Det är också i förskolan som fyra-femåringar gör de första försöken att själva skriva sitt namn (Björklund, 2008). Detta sker genom att barnet antingen skriver hela namnet som en ordbild, såsom de sett att någon vuxen har skrivit det, eller att endast första bokstaven blir korrekt. I den här fasen kan barnet kanske också kopiera delar eller kanske hela betydelsebärande ord såsom exempelvis namnet på någon familjemedlem. Men inte heller i det logografiskt-visuella skrivandet har barnet förstått den alfabetiska principen, det vill säga att koppla samman fonem och grafem (bokstavstecken).

Alfabetisk-fonemisk skrivning

När barn börjar förstå att språkljud kan kopplas till bokstäver (grafem) är det i den alfabetisk-fonemiska fasen som det egentliga skrivandet och analysarbetet börjar. Att vara fonemiskt medveten, det vill säga att kunna urskilja enskilda fonem är en viktig

förutsättning men också att kunna koppla fonem till rätt grafem. Tidigt i denna fas identifierar barnet första ljudet i ordet, och det är en god start, men det räcker inte med det. Hon eller han måste även veta vilket grafem som fonemet representeras av och dessutom kunna skriva det eller hitta rätt på tangentbordet. Svårast är inledningsvis att ”komma åt” fonem inuti ett ord som exempelvis det undflyende korta vokalljudet /a/ i ordet ”katt” eller initialt brusande språkljud, så kallad frikativ /h/ som i ”häst”. Överhuvudtaget synes vokaler vara de som, i alla fall inledningsvis i denna fas, utelämnas eftersom konsonanterna är mer informationsbärande och lättare drar till sig barnets analytiska uppmärksamhet (Lundberg, 2010). En annan förklaring kan vara att barnet nyttjar bokstäverna såsom de uttalas i alfabetet där varje konsonant också bär på ett vokalljud. När man rabblar alfabetet innefattar varje konsonant fler fonem än ett varav det ena är ett vokalljud (exempelvis ef, ge, hå..., eks). Något som ytterligare kan försvåra kopplingen till rätt grafem är när fonemen är snarlika, vilket kan innebära att ordet ”spela” stavas ”sbela” och ”stor” blir ”sdor”. Extra svårt blir det när orden innehåller konsonantkluster såsom exempelvis när ”krita” blir ”kita”, ”strut” blir ”stut”.

Efterhand klarar barnet av att identifiera fler och fler fonem i ord och det hör inte till ovanligheterna att eleven ljudar högt när hon eller han skriver. Har eleven ännu inte knäckt läskoden är det inte heller helt ovanligt att hon eller han själv går bet på att läsa vad hon eller han skrivit (Hagtvet, 2004).

När barn skriver alfabetiskt-fonemiskt visar de att de kommit underfund med den fonologiska (fonemiska) stavningsstrategin. I den här fasen brukar man säga att barnet har knäckt den alfabetiska skrivkoden. Dock kan även en van skribent som egentligen passerat denna fas i sin utveckling återvända till den fonologiska stavningsstrategin, det vill säga skriva ”ljud för ljud” när ett långt eller krångligt ord ska stavas (Lundberg, 2010).

Ortografisk-morfemisk skrivning

I den ortografiskt-morfemiska fasen närmar sig barnet den fullfjädrade skribentens sätt att skapa text. Nu går skrivandet snabbt och smidigt. Orden skrivs automatiskt, säkert och korrekt utan att energi behöver läggas på ljudanalys. Stavning baseras emellertid inte endast på fonem eftersom även morfem (ordens minsta betydelseskiljande enhet) styr stavningen och det är därför man säger att i det svenska språket är stavningen morfo-fonologisk (Taube, 2013). Fördelen med att kunna urskilja morfem är att de har samma stavningssätt oavsett om de uppträder ensamt eller tillsammans med andra orddelar, exempelvis *för*-stå, *för*-låta och *lik-som*, *efter-som* (Høien & Lundberg, 1999). Det ortografiska skrivandet, som det benämns i mer vardagliga sammanhang, är den högsta nivån i skrivutvecklingen och ibland säger man att skrivandet nu sker via den direkta vägen till lexikon.

Kognitivt perspektiv på skrivprocessen

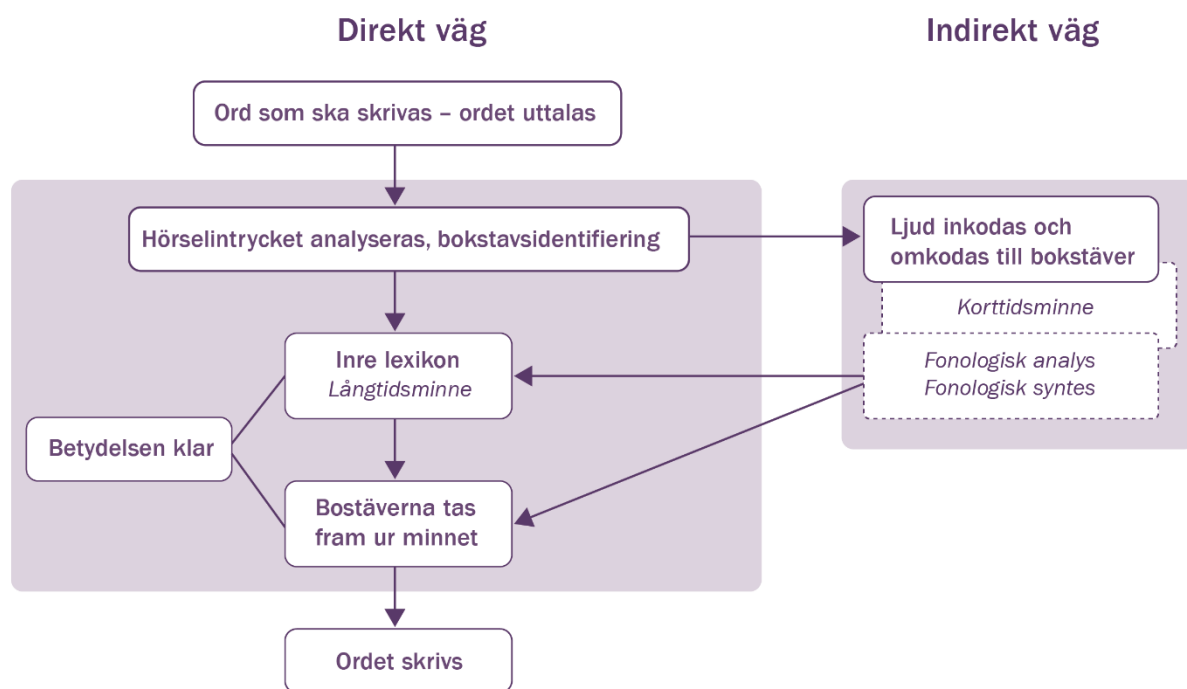
I en lyckad skrivprocess lär sig eleven att skriva och förbättra sin skrivkompetens för läsarens skull, men också för sin egen. En villfarelse kan vara att eleverna lär sig skriva helt av sig själva. Så är inte fallet. Samtliga elever behöver stöd och stimulans men på olika sätt (Elbro, 2004). Att kunna kombinera såväl en funktionell som en mer systematisk skrivträning innebär många utmaningar. I kommande avsnitt beskrivs två skrivstrategier – skrivprocessens direkta och indirekta väg.

Skrivandets direkta och indirekta väg

Vi väljer i detta avsnitt att presentera två strategier för skrivandet – den direkta (ortografiska) och den indirekta (fonologiska) vägen. Enligt Høien och Lundberg (1999) är det möjligt att, på samma sätt som vid ordavkodning när elever läser, göra en teoretisk analys av kognitiva processer för stavning. I det här fallet handlar det om processer som används då ett ord skrivs ned. Se figur 2.

Figur 2.

Rättsskrivandets direkta och indirekta väg (efter Høien och Lundberg, 1999).



Att vara fonologiskt medveten innebär en medvetenhet om språkets formsida, att vara medveten om språkets ljudmässiga uppbyggnad. En elev som är fonologiskt medveten klarar av det vi kallar för ”perspektivskifte” det vill säga att bortse från ordets betydelse och i stället urskilja ljud i språket. Här kan eleven förstå att ordet ”orm” är kortare än

”nyckelpiga” fast ormen i verkligheten är längre än nyckelpigan. Utöver detta klarar en fonologiskt medveten elev också att manipulera, det vill säga byta ut fonemen i ord (pil kan bli mil), sätta ihop fonem till ord, så kallad syntes (/p//i//l/=pil) samt dela upp ord i fonem, så kallad analys eller segmentering (pil =/p//i//l/). En bärande del i den fonologiska medvetenheten är *fonemisk medvetenhet* som innebär att kunna identifiera enskilda språkljud i ett ord (Lundberg, Olofsson, & Wall, 1980; Lundberg, 2007; Lundberg & Strid, 2009).

En elev som använder den fonologiska strategin (benämns också som den icke-lexikala strategin eller den indirekta vägen) gör först en fonologisk analys (segmentering) av ett ord som exempelvis sol som blir /s/-/o/-/l/. Därefter omkodas varje fonem till korresponderande grafem, det vill säga s-o-l. Dessa två processer kan ses som kritiska i den fonologiska strategin. Det handlar dels om att klara den fonologiska analysen som innebär att kunna dela upp ord i enskilda fonem. Under den processen ska eleven under skrivandet både minnas vilka fonem som ingår i ordet samt ordningsföljden mellan dessa fonem. Samtidigt som detta sker ska eleven också genomföra en korrekt grafem-fonemkoppling, det vill säga hämta grafem som hör ihop med fonemet. En elev som använder sig av en fonologisk strategi klarar ofta att skriva kortare ljudenliga ord med korrekt stavning.

En elev som vet hur ett ord stavas när hon eller han ska skriva kan använda den *ortografiska strategin* (benämns också som den lexikala strategin eller den direkta vägen). Det innebär att eleven hör ett uppläst ord, hur det uttalas och kan också känna igen ordets fonologiska identitet. En elev som skriver ord utifrån den ortografiska (direkta) vägen har tillägnat sig sättet som ordet stavas på och har också lagrat ordet i sitt inre lexikon i hjärnan. När det är dags att stava ett ord kan den kunskapen hämtas fram. Eleven behöver alltså inte gå den indirekta vägen och analysera varje enskilt fonem och översätta det till grafem. Lexikala kunskaper bidrar till att såväl regelbundna som oregelbundna ord kan stavas korrekt. När eleven skriver på detta sätt kan det nästan upplevas som att bokstäverna kommer i rätt ordning av sig självt. Vanligt är att eleven kontrollerar sin stavning genom att se om ordet känns bekant. Skribenten använder i detta skede sin läsförmåga för att stötta upp stavningsprocessen.

Komponenter i skrivandet

Språket är vårt mest betydelsefulla redskap i kontakten med andra och det är också i samspel med andra som barn utvecklar sitt språk, vilket gäller såväl det talade som det skrivna språket. Att vara vän med orden och tydligt kunna uttrycka det man vill ha sagt eller vill skriva är väsentligt för all kommunikation. Inte minst viktigt är detta då mottagaren inte finns på plats och kan fråga om det är något hon eller han inte förstår. Här är ordförrådet av stor betydelse för såväl skribent som läsare av texten.

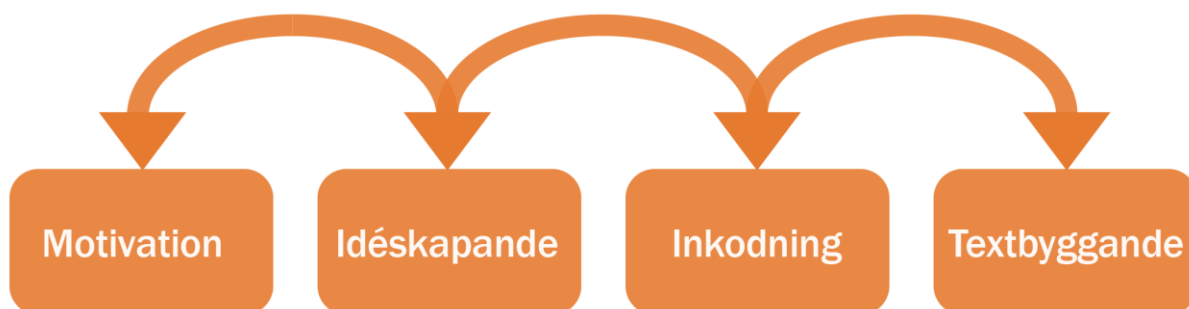
Den så kallade ”ordförrådsspurten” börjar mycket tidigt hos barn, vilket även gäller förtrogenhet med språkets grammatiska struktur (Liberg, 2005). Barn som exponeras för många ord och som får ”bada” i språk och språkliga konstruktioner i hemmiljön utvecklar i betydligt högre grad ett rikt och nyanserat ordförråd än barn som inte får denna språkliga stimulans (Hart & Risley, 1995). Även barns förtrogenhet med hur språket används har sin grund i hur man i familjen talar med varandra. Genom att sätta ord på händelser utöver sådant som redan är uppenbart, som att förtydliga, resonera och dra paralleller till liknande skeenden, utvecklas inte bara ordförrådet utan också hur språket kan användas för att nå bortom tid och rum. Ett sådant sätt att tala karakteriseras av en korrekt grammatik, komplex meningsbyggnad och ett användande av adjektiv, adverb och prepositioner (Bernstein & Lundgren, 1983). När samtal sker på detta sätt ökar möjligheterna att förstå vad som sägs även för den som inte själv har varit med. En sådan tydlighet kännetecknar den skriftspråkliga koden. Som skribent kan man nämligen inte förutsätta att den som ska läsa har samma bakgrundskunskaper och därför måste man uttrycka sig klart och tydligt (se Herrlin, Frank & Ackesjö, 2012). Skolan har därför ett viktigt uppdrag att genom undervisningens upplägg och innehåll stötta alla elevers språkutveckling och därmed utjämna de skillnader som kan uppstå beroende på elevernas språkliga hemmiljöer. I skolan behöver varje elev ges möjligheter att, utifrån sina förutsättningar, stärka sitt språk och stöttas att använda språket till att skriva för olika mottagare.

Genom läsningen möter eleven dessutom språket i överartikulerad form (Lundberg, 2010). Här kan det handla om att vi kan säga ”jogubba” men skriver jordgubbar och ”dä bar å åk” vilket i skrift blir ”det är bara att åka.” Genom läsningen kan eleven också få syn på skriftspråkliga konventioner såsom mellanrum mellan ord, skiljetecken, bruket av versaler och gemener men naturligtvis också stavning.

Sammantaget är ordförrådet, semantisk (ordens betydelse i dess sammanhang) och syntaktisk medvetenhet (satsbyggnad) och förtrogenheten med bruket av skriftspråkliga konventioner väsentliga kunskaper då tal och tankar ska inkodas till skrift. Men det räcker inte med det. Som skribent måste man också ha en idé eller ett uppslag till vad det är man ska skriva. Betydelsefullt i sammanhanget är naturligtvis också att man vill skriva och känner sig motiverad. Skrivning innefattar därmed komponenterna motivation, idéskapande, inkodning och textbyggande (Taube, 2013). Dessa delar samspelar och befrämjar varandra, vilket pilarna i figuren nedan illustrerar (se figur 3).

Figur 3.

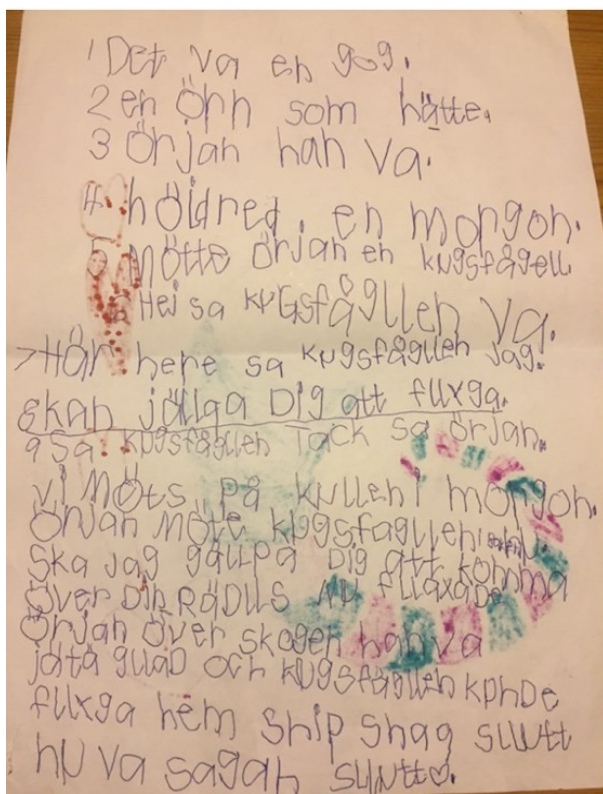
Komponenter i skrivandet (efter Taube, 2013).



I figuren 4 nedan visar en sjuåring prov på samtliga av ovanstående komponenter när en saga blir till, skriven till en fågelintresserad och kär släkting. Skribenten är motiverad för att skriva en saga som är tillägnad hennes mormor. Idén har vuxit fram utifrån att mormor är mycket intresserad av fåglar. Barnet uttrycker sig klart och koncist och genren känns tydligt igen när texten inkodas. Mottagarens perspektiv intas vilket hänger samman med såväl inkodning som textbyggande. Skribenten bygger sin text genom ord som är valda med omsorg. Man kan också se att barnet följer skriftspråkliga konventioner.

Figur 4.

Saga skriven av en sjuåring.



Motivation

Att verkligen vilja skriva är grundbulten för textskapandet och den kraft som för skrivandet framåt även om det skulle gå lite motigt emellanåt. Enligt Lundberg (2010) handlar motivation också om ”lust och glädje i skrivandet, drivkraften och förmågan att mobilisera uppmärksamhet, koncentration och uppgiftsorientering; att orka vara uthållig och envis” (s. 40). Enligt Bandura (1997) och Swalander (2009) är motivationen till att genomföra en uppgift relaterad till i vilken mån man tror sig kunna utföra den. Elever som tror sig klara av en uppgift deltar mer villigt och arbetar också hårdare om de möter svårigheter än de elever som tvivlar på sin förmåga, vilket avspeglar sig i motivationen för att genomföra en uppgift. Även hur högt elever värderar uppgiften i sig ökar motivationen att anstränga sig (Wigfield & Eccles, 2000). För en elev som befinner sig i sina första skrivförsök är det motivationshöjande att ha verkliga mottagare, kanske skriva till sina ”nära och kära”, till en ”kompisklass” på någon annan skola eller

parallellklassen på den egna skolan. Ytterligare motivationshöjande kan vara att ha tillgång till en skrivarlåda fylld med vykort, listor, lappar, post-it, block, brevpapper etc. En sådan kan väcka nyfikenhet och locka elever att skriva vilket kan vara det som avgör om man kommer igång med sitt skrivande (se figur 5). I motsats till detta kan ett alltför stort papper signalera att det måste fyllas vilket för en del elever verkar avskräckande.

Annat som kan väcka skrivlust är att själv få välja en häftig, rolig eller annorlunda penna att skriva med (se figur 6). Hur man håller pennan kan också vara av betydelse för att skrivarbetet ska fungera bra (Selin, 2003). En så kallad trepunktsfattning då pennan vilar på långfingret och hålls fast med tummen och pekfingret kan underlätta skrivandet eftersom det blir en mer vilsam pennfattning.

Figur 5 och 6.

Skrivmaterial. Foto: Nelly Bonner.



Idéskapande

Innehållet eller budskapet som en skribent vill dela med sig av är ett resultat av idéskapande vilket handlar om att tänka ut vad som ska skrivas. När man väl är igång med skrivandet eller när man läser igenom sin text kan nya idéer födas, vilket kan leda till att texten utvecklas eller revideras. Ibland händer det att man får en riktigt bra idé och blir uppslukad av den. Men det kan också vara så att idétorran slår till och inte ett enda ord blir skrivet.

Många elever tycker det är svårt att komma igång med skrivandet. Kanske förhalar de arbetet och hittar på andra saker. Allt medan tiden går. Det finns elever som inte anser sig ha något att skriva om, vilket exempelvis kan gälla uppgifter som att skriva om sommarlov. Medan klasskamraterna raskt är i gång med arbetet blir någon sittandes med möjligtvis endast rubriken skriven på pappret. Som lärare får man här fundera över hur man kan modifiera uppgiften så att den blir mer inbjudande. Kanske kan man

bestämma att eleverna endast ska skriva om en sak eller händelse eller kanske helt undvika uppgifter av denna typ.

I figur 7 skriver Kim som är sex år till farfar. Kim vill ha en fidget-spinner men mamma säger nej vilket resulterar i ilska i såväl tal som skrift när sms:et skrivs. I skolan har man fått lära sig att om man blir arg ska man räkna till tio vilket Kim också visar prov på i sitt meddelande. Sms:et visar att Kim är motiverad för skrivandet men också att det finns en idé om ett innehåll. Vidare syns att Kim har knäckt läs- och skrivkoden när meddelandet inkodats.

Figur 7.

Kims sms till farfar.



Inkodning

Skrivning och läsning kan ses som två sidor av samma mynt och här är det texten som utgör myntet. När vi läser en text så avkodar vi den, det vill säga vi översätter bokstäverna i ordet till ordets talade form. När vi skriver så inkodar vi det talade språket då vi med hjälp av skrivtecken översätter det till text, det vill säga ord och meningar. Både avkodning och inkodning bygger på att vi knäckt läskoden. Inkodning kräver således förmågan att kunna skriva läsligt för hand eller på dator men också att kunna stava rätt. Att inkoda med flyt innebär att skriva ned ord snabbt, läsligt och korrekt stavat och utan större ansträngning (Taube, 2013).

Textbyggande

När man skriver gäller det inte bara att komma på vad man ska skriva och att inkoda det till text. Det gäller även att ta ställning till på vilket sätt detta kan uttryckas i skrift, det vill säga själva textbyggandet. Här gäller att uttrycka sig klart och koncist så att texten blir begriplig. För detta krävs att orden väljs med omsorg och att de kommer i rätt ordning (Scott, 2013). Även i övrigt måste texten följa skriftspråkliga konventioner såsom regler för interpunktion. Interpunktion kommer av latinets *interpunctio* som betyder ”avskilja med punkter” vilket handlar om just skiljeteckensanvändning. I de lägre årskurserna fokuseras användande av skiljetecken såsom exempelvis punkt, kommatecken och utropstecken. Skiljetecken har stor betydelse, inte bara för hur vi

bygger meningar utan också för hur vi förstår och upplever text vi läser. Tecknen kan också hjälpa oss att förstå det talade språkets rytm, ljudstyrka eller satsmelodi (Dahl, 2016).

När eleverna klarar av att skriva enstaka ord och så småningom sätter samman dem till fraser har de ofta, och då genom läsningen, gjort vissa upptäckter. Dels handlar det om att det är mellanrum mellan orden, dels att det här och var finns tecken som inte utgörs av bokstäver. Eleverna är nu på väg att upptäcka användandet av interpunktionstecken. Skiljetecken brukar ibland delas in i *egentliga skiljetecken*, vilket är sådana som avskiljer delar i en text, såsom punkt, frågetecken, utropstecken, kommatecken, tankestreck och *skrivtecken* som ger annan information än avgränsningar (Strömquist, 2014). Exempel på det sistnämnda är bindestreck och citattecken.

Vad eleverna behöver bli uppmärksammade på är att skiljetecken har en viktig uppgift då de delar in en text i block, vilket därmed gör den mer överskådlig och lättillgänglig (Strömquist, 2014). Redan i den första årskursen får eleverna lära sig att 'det ska vara stor bokstav i början på en mening och en punkt i slutet' vilket kan låta nog så enkelt. Att man med stor bokstav menar en versal är underförstått, men en stor bokstav skulle också kunna vara en gemen skriven med stor stil. Vad som är en mening är heller inte självklart. En strategi som inte är helt ovanlig hos nybörjarskribenten är att konsekvent sätta ut punkter i slutet av varje rad eller på lagom avstånd från varandra (Taube, 2013) vilket signalerar att eleven alls inte förstått den grammatiska betydelsen av begreppet mening. Att tillsammans skriva en text och att resonera om den kan vara ett sätt att uppmärksamma eleverna på hur man bygger en mening. Vid textskapande är det således många saker att tänka på. Enkelt uttryckt handlar det om att veta vilken typ av text som ska skrivas, vilket i sin tur är förknippat med textens innehåll, mottagare, syfte men också struktur. Frågor att ställa sig är: Vad ska jag skriva om? Vem ska läsa min text? Vilket syfte har jag med texten? Hur ska jag bygga upp min text? Här kan det röra sig om beskrivande, förklarande, utredande, instruerande eller argumenterande texter som alla har specifika språkliga drag.

Vid textbyggandet behöver skribenten kunna inta mottagarens perspektiv, vilket innebär att avgöra vad som måste skrivas så att innehållet blir begripligt för den som ska läsa.

Sammanfattning

Det är sannerligen en konst att få tänk på pränt. Skrivandets innehållssida, det vill säga vad som skrivs måste vara målet för allt skrivande. Som vi kunnat läsa innefattar skrivandet avancerade processer, vilka är kognitivt krävande. Inte minst gäller det för nybörjarskribenterna. I början av sin skrivkarriär lägger elever stor ansträngning på inkodning. Att ljudflödet i det talade språket är kontinuerligt och kan upplevas som en enda lång rad av ljud kan ställa till det eftersom skriften måste vara segmenterad i

bokstäver och med hjälp av mellanrum och skiljetecken i meningar och ord. Denna skillnad ställer krav på såväl fonemisk som syntaktisk medvetenhet men också på bruket av exempelvis skiljetecken. Mödosamt blir det om inkodningen kräver all uppmärksamhet och att man därigenom tappar bort formuleringar och ständigt tvingas att börja om vilket i hög grad påverkar innehållet i texten. Ytterligare en komponent i skrivandet är att texten måste ”stå för sig själv” eftersom läsare och skribent inte möts ”här och nu”.

När eleven skriver för hand men också på datorn involveras olika kunskaper och färdigheter. Dels måste skribenten ha befäst bokstävernas form, dels ska skribenten ha utvecklat en finmotorik som gör det möjligt att relativt enkelt och snabbt kunna forma bokstäverna alternativt hitta dem på tangentbordet. När eleven skriver bokstäver och försöker få ihop dem till ord kan det ske via ljudning (den indirekta vägen). Eleven kan också ha en ortografisk minnesrepresentation av ordet (den direkta vägen), det vill säga att ta fram minnesbilden och använda den i sitt skrivande.

Motivation, idéskapande, inkodning och textbyggande är var och en för sig men också tillsammans betydelsefulla komponenter när en text blir till. Inte minst betydelsefull är läraren vars uppgift är att stödja och utmana eleverna i konsten att skriva.

Referenser

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Cambridge University Press.
- Bernstein, B. & Lundgren, U.P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. Stockholm: Liber Förlag.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Dahl, A. (2016). *Interpunktion: om skiljetecken och textens nyanser*. Stockholm: Morfem.
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2005). *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. D. 1, Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur & kultur.
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Herrlin, K., Frank, E. & Ackesjö, H. (2012). *Förskoleklassens didaktik: Möjligheter och utmaningar*. Stockholm: Natur & kultur.

Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi: från teori till praktik*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & kultur.

Kress, G. (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.

Liberg, C. (2005). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, I., Olofsson, Å. & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phoneme awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.

Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen. Vägen till läsning. Språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur & kultur.

Lundberg, I. (2010). *God skrivutveckling. Kartläggning och undervisning*. Stockholm: Natur & kultur.

Schickedanz, J.A. & Casbergue, R.M. (2004). *Writing in preschool: Learning to orchestrate meaning and marks*. Newark, Del.: International Reading Association.

Scott, M. C. (2013). Learning to Write. In A. G. Kamhi, & H. W. Catts. (Eds.). *Language and reading disabilities*. (3. ed.) Boston: Pearson.

Selin, A-S. (2003). *Pencil grip. A Descriptive Model and Four Empirical Studies*. Åbo: Åbo Akademis Förlag.

Strömquist, S. (2014). *Skrivboken: skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier*. Malmö: Gleerup.

Swalander, L. (2009). Självbild, motivation och dyslexi. I S. Samuelsson (Red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket (183-196)*. Stockholm: Natur & Kultur.

Taube, K. (2013). *Barns tidiga skrivande*. Stockholm: Norstedt.

Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25(1), 68-81.