

Iris Hansson Myran

«skrivning tar tid og humør»

En kvalitativ studie av lavt presterende skrivere på 10. trinn og deres forhold til skrivning

Masteroppgave i pedagogikk:

Studieretning spesialpedagogikk

Veileder: Ragnheidur Karlsdóttir

Trondheim, våren 2013

Pedagogisk institutt

Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

NTNU

Sammendrag

I denne studien har jeg sett på hvilket forhold lavt presterende skrivere på 10. trinn har til skriving. Fokuset i denne studien er å løfte fram elevenes opplevelse av skriving.

Studien bygger på følgende forskningsspørsmål: *Hvilken opplevelse har fire lavt presterende skrivere på 10.trinn av skriving?* Metoden jeg har benyttet i datainnsamlingen, er en kvalitativ intervjustudie hvor jeg gjennomførte et gruppeintervju med fire gutter på 10. trinn. I forkant av intervjuet gjennomførte alle fire individuell refleksjonsskriving, eller tenkeskriving. De svarte også skriftlig på noen spørsmål. Intervjuet ble spilt inn og transkribert.

Resultatet av analysen av elevenes skrevne tekster og det transkriberte intervjuet viste tre klare kategorier som informantene framhevet da de delte sine tanker og opplevelser av skriving. De tre kategoriene er basert på elevenes egne sitater. 1) *"Skriving tar tid og humør"*, 2) *"At det alltid skrives riktig og at du virkelig har rett på alle ordene"*, og 3) *"Å skrive fint og tydelig så andre folk kan lese det"*. Under den første kategorien kom det fram at alle fire var enige om at skriving var kjedelig. Det var derfor naturlig å knytte denne kategorien opp mot teorier om motivasjon og mestring. Den andre kategorien handler om at de fire elevene opplever at det å mestre rettskriving er både en viktig og en vanskelig side av skrivingen. Denne kategorien har jeg derfor knyttet opp mot teorier om funksjonell skriveopplæring og rettskriving. Den siste kategorien handler om at det både er viktig og vanskelig å skrive fint slik at andre kan lese det du skriver. Til denne kategorien har jeg vektlagt teorier om funksjonell håndskrift.

Resultatene jeg kommer fram til i denne studien er i samsvar med mye av det SKRIV-forskerne så da de observerte skriveopplæringen etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Det var en skriveopplæring som i stor grad vektla skrivingens formside, og til dels innholdssiden og i alt for liten grad rettet fokus mot skrivingens formål.

I Norge viser statistikk en klar sammenheng mellom manglende grunnleggende ferdigheter og frafallet i videregående skole. En av disse ferdighetene er skriving - som denne oppgaven handler om. Vi har kunnskap om at manglende grunnleggende ferdigheter øker risikoen for at elevene faller ut av den videregående skolen. I tillegg til å løfte fram de lavt presterende skrivernes stemmer, har jeg derfor også valgt å fokusere på metoder som viser seg å ha effekt på å utvikle elevens skrivekompetanse og presentert tiltak som kan bidra til at elevene tilegner seg de skriveferdighetene som kreves for å mestre de faglige krav som stilles i skole og yrkesliv.

Forord

Etter at jeg startet som rådgiver ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, for snart tre år siden, har jeg stadig kastet et blikk over skulderen for å se tilbake på alle mine år som lærer i grunnskolen. Disse tilbakeblikkene har gitt meg mange tanker om meg selv som skriveleærer. I en travel skolehverdag «med flere baller i luften», har nok min skriveundervisning som så mange andres, vært altfor fragmentert, lærebokstyrt og altfor lite formålsrettet. Jeg ser også at jeg ikke har jobbet eksplisitt nok med å utvikle elevene til å bli gode skrivere. Da jeg skulle finne emne til min masteroppgave var jeg ikke tvil om at fokuset måtte rettes mot skriving.

De siste to årene har jeg vært medansvarlig for den nasjonale satsingen Ny GIV, som har hatt som formål å forhindre frafall i videregående skole. Gjennom dette arbeidet har jeg fått øynene opp for nødvendigheten av å jobbe med grunnleggende ferdigheter og lese- og skrivestrategier, slik at de lavt presterende elevene får en lese- og skriveopplæring som gjør dem i stand til å mestre de faglige utfordringene som de kommer til å møte i videre skolegang og i yrkeslivet. Jeg håper at oppgaven kanskje kan inspirere andre til å jobbe med de metodene og strategiene som det viser seg at har effekt for å utvikle elevene til å bli bedre skrivere, slik at de klarer å fullføre skolen og får mulighet til aktiv deltagelse i samfunnet.

Til slutt vil jeg takke min veileder Ragnheidur Karlsdóttir som har veiledet meg gjennom hele prosessen, og som styrte oppgaven *på rett kjøll* når det viste seg at datamaterialet ble for omfattende og alltid ga respons da jeg hadde behov for det. Jeg vil også takke Margunn Mossige som tok seg tid til å se på det aller første utkastet, Trygve Kvithyld som kom med gode råd og påpekte at forbindere er viktig for at leseren skal *henge med i svingene* og Siri Natvig som tok seg tid til å lese korrektur. Til slutt vil jeg takke Geir og Peder som har holdt ut med at fruene og moderene har levd i en masterboble det siste halve året.

Trondheim, mai 2013.

Iris Hansson Myran

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1 Innledning	1
Skrijving, skrivekompetanse og skrijving som grunnleggende ferdighet.....	1
Frafall i videregående opplæring og tiltak som er iverksatt	3
<i>Ny GIV</i>	3
<i>Ungdomstrinn i utvikling</i>	3
Presentasjon av problemstillingen.....	5
Oppbygging av oppgaven.....	5
Kapittel 2 Tidligere forskning	7
SKRIV- prosjektet.....	7
Writing Next.....	8
Kapittel 3 Metode	15
Kvalitet i kvalitativ forskning.....	15
Tenkeskriving og svar på noen skriftlige spørsmål.....	16
Intervju	16
Semistrukturert gruppeintervju.....	17
Meg som forsker.....	17
Valg av informanter.....	18
Informert samtykke og konfidensialitet.....	18
En kort beskrivelse av informantene	18
Datainnsamling.....	19
Gjennomføring av tenkeskriving og gruppeintervju	19
Tenkeskriving om skrijving og svar på spørsmål om skrijving.....	20
Gruppeintervju om skrijving	20
Transkribering av intervju	20
Utvikling av kategorier.....	21

Kapittel 4 <i>Skriving tar tid og humør</i>	23
Teori	23
Motivasjon og mestring	23
Resultater og analyse	26
Drøfting	28
Kapittel 5 <i>At det alltid skrives riktig og at du virkelig har rett på alle ordene</i>	33
Teori	33
Skrivetrekanten	33
Skrivehjulet	34
Rettskriving	35
Resultater og analyse	36
Drøfting	37
Kapittel 6 <i>Å skrive fint og tydelig så andre folk kan lese det</i>	41
Teori	41
Funksjonell håndskrift	41
Resultater og analyse	43
Drøfting	44
Kapittel 7 <i>Oppsummering og avsluttende refleksjon</i>	47
Etterord	51
Referanseliste	53
Vedlegg 1: Informert samtykke	56
Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD	57

Kapittel 1

Innledning

Å kunne skrive er en grunnleggende ferdighet som er nødvendig for å mestre skole og utfordringer i yrkeslivet. Det er dessverre slik at det finnes altfor mange elever som har fullført grunnskolen, uten at de har oppnådd den skrivekompetansen som videre skolegang og yrkesliv krever. Konsekvensene av at disse elevene presterer så dårlig i skriving kan bli at de ikke fullfører videregående opplæring og at de vil kunne få problemer med å skaffe seg arbeid (Frønes & Strømme, 2010).

Graham og Perin (2007b) definerer lavt presterende skrivere som de elevene som ikke har adekvate skriveferdigheter til å møte de faglige kravene som blir stilt i klassen. Dette kan være elever som er utredet for lærevansker, men de bruker også betegnelsen om de elevene som har manglende skriveferdigheter, fordi de ikke har fått den opplæringen eller veiledningen de har hatt behov for (Graham & Perin, 2007b).

Å fokusere på hvilken opplevelse lavt presterende skrivere har av skriving, kan kanskje være et bidrag i arbeidet med å få ned frafallet i norsk skole. Det som er minst like viktig, er å gi disse elevene en stemme, for så å rette fokuset mot tiltak som kan bidra til at de lavt presterende elevene tilegner seg den skrivekompetansen som de har behov for, og som samfunnet krever.

I dette innledende kapittelet vil jeg starte med å gjøre rede for hva skriving og skrivekompetanse er. Jeg vil også si noe om hva som kjennetegner skriving som grunnleggende ferdighet, før jeg fokuserer på frafallsproblematikken og noen tiltak som er iverksatt for å forebygge frafallet. Jeg vil også redegjøre for problemstillingen, før jeg avslutter det innledende kapittelet med en beskrivelse av oppgavens oppbygging og innholdet i de ulike kapitlene.

Skriving, skrivekompetanse og skriving som grunnleggende ferdighet

I følge Ongstad (2004) kan en si at skrivingen kan reduseres til en prosess hvor fonemer (lyder) omsettes til grafemer (bokstaver). Men skriving er også å representere innhold gjennom form eller gjennom å språkhandle, eller å skrive er å «vokse», eller å få deler av verden ned på papiret; skrive kan også være å nå andre (Ongstad, 2004, s. 209). Ongstads definisjon av skriving sier noe om den tekniske siden av skrivingen hvor bokstavlyder blir

omsatt til bokstaver. Den sier også noe om at skriving handler om egenutvikling, samhandling eller at en som skriver ønsker å formidle noe.

Skrivekompetanse kan defineres som det å kunne ytre seg skriftlig på en forståelig og hensiktsmessig måte, tilpasset ulike situasjoner og ulike formål. Denne definisjon har en funksjonell forståelse av skriving, hvor hovedfokuset er på hva skrivingen brukes til (Evensen, 2010).

Med innføringen av Kunnskapsløftet (LK06) ble det å uttrykke seg skriftlig en grunnleggende ferdighet som skal utvikles i alle fag. Tidligere har det vært lærere som underviser i norsk som først og fremst har vært ansvarlig for å utvikle elevenes skrivekompetanse. Bakgrunnen for at lesing og skriving ble innført som grunnleggende ferdigheter, er OECD- dokumentet «Definition and Selection of Key Competencies» fra 2000 som anbefaler at utdanningssystemet må vektlegge lesing og skriving i større grad enn tidligere. Denne anbefalingen ble gitt for å møte de kravene som samfunnet stiller til skriftkyndighet (Berge, 2006). Det betyr at alle lærere må ha kunnskap om skriving og hva som kjennetegner skriving i deres fag.

Våren 2013 foregår det en revidering av Kunnskapsløftet. Hovedformålet med denne revideringen er at det skal bli en mer tydelig progresjon i de fem grunnleggende ferdighetene gjennom hele opplæringsløpet (Udir, 2012). I innledningen til Utvalgsprøvene i skriving (Udir, 2013) formuleres skriving som grunnleggende ferdighet på denne måten:

- Grunnleggende ferdighet i skriving skal gi støtte og hjelp til *å fremme læring i fagene.*
- Grunnleggende ferdighet i skriving skal *gi tilgang til ressurser for demokratisk deltakelse.*
- Grunnleggende ferdighet i skriving skal *gi tilgang til ressurser for deltakelse i yrkeslivet.*
- Grunnleggende ferdighet i skriving skal *være et redskap for utviklingen av egen identitet.*

Ifølge dette dokumentet handler skriving som grunnleggende ferdighet om at skriving skal være en støtte og hjelp til faglig utvikling, gi tilgang til demokratiet og yrkeslivet og bidra til identitetsutvikling. Men det er dessverre fortsatt slik at ikke alle elever får den tilgangskompetansen som videregående skolegang og deltagelse i yrkeslivet krever (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Frafall i videregående opplæring og tiltak som er iverksatt

På grunn av manglende grunnleggende ferdigheter står mange elever i fare for å falle ut av videregående skole. Statistikk viser at det er en klar sammenheng mellom dårlige karakterer og frafall (Kunnskapsdepartementet, 2012). Karakterene i grunnskolen kan være en indikator på framtidig inkludering og ekskludering både sosialt og i yrkeslivet (Frønes & Strømme, 2010). De elevene som faller ut av den videregående skolen er i stor grad elever som strever både med lesing og skriving og som mangler de lese- og skriveferdighetene som kreves for at de skal mestre videre skolegang. Uten en slik kompetanse vil elevene kunne stå i fare for å droppe ut av skolen. På grunn av et vedvarende stort frafall er det iverksatt flere tiltak for å sikre at flere elever skal klare å gjennomføre videregående skole.

Ny GIV

Ny GIV er en nasjonal satsing hvor formålet er å forhindre frafall i den videregående opplæringen. Ett av tiltakene har vært at Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet fra våren 2011 og fram til våren 2013 har tilbudt to lærere fra alle ungdomsskoler og videregående skoler i landet skolerings. Det er de nasjonale sentrene for regning, lesing og skriving som har hatt det faglige ansvaret. Skoleringen av lærerne har først og fremst hatt fokus på de grunnleggende ferdighetene og hvilke læringsstrategier elevene bør mestre for å utvikle den kompetansen de har behov for i videre skolegang og for å kunne være aktive deltagere i samfunnet for øvrig.

De fleste ungdomsskoler i landet har hatt et tilbud om Ny GIV-grupper i regning og i lesing og skriving for de 10 % av elevene som har lavest resultater på tentamen til jul på 10. trinn. De skolerte lærerne fra ungdomstrinnet har brukt metodene de har lært under skoleringen i arbeidet med Ny GIV-gruppene. I tillegg har de videregående skolene fått i oppdrag å følge opp de elevene som har hatt Ny GIV-tilbud på ungdomsskolen, for å forbygge at de faller fra på videregående.

Ungdomstrinn i utvikling

Ungdomstrinn i utvikling er en annen nasjonal satsing som er iverksatt for å forebygge frafall. *Stortingsmelding 22 (2010-11) Motivasjon – Mestring – Mulighet* fastslår at ungdomstrinnet må gjøres mer praktisk, variert, relevant og utfordrende for elevene. I forbindelse med denne satsingen har Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning vært ansvarlig for blant annet å utarbeide et praksisdokument som har til hensikt å beskrive hva som kjennetegner god skriving og gode skriveferdigheter i ungdomsskolen. I dette dokumentet er det framhevet fem

prinsipper som lærere bør ha fokus på i sitt arbeid med å utvikle elevenes skrivekompetanse.

Disse prinsippene er:

1. Skrive mye i alle fag på fagets premisser og bruke skriving i kunnskapstilegnelsen
2. Bruke *Vurdering for læring* for å fremme elevens skriveutvikling
3. Gi elevene strategier de kan ta i bruk når de skriver
4. Å gi rammer som støtte for elevenes skriving
5. Skape et klasserom der en diskuterer tekster og skriving (Udir, 2013)

Etter innføringen av Kunnskapsløftet stilles det nå krav til at alle lærere er lese- og skrivelærere, og lese- og skriveopplæringen skal ha en sentral plass i alle fag. Dette er også framhevet i det første prinsippet om hva som kjennetegner god skriveopplæring.

Det andre prinsippet setter fokus på vurdering for læring og at alle elever må få veiledning og vurdering underveis i en skriveprosess, noe som også er lovfestet i forskriftene til opplæringsloven:

§ 3-2. (...) *Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lære kandidat auka kompetansen sin i fag* (Lovdata, 2009).

Den vurderingen og veiledningen som læreren gir, skal bidra til læring og utvikling.

Det tredje prinsippet vektlegger at elevene må få utvikle strategier de kan bruke når de skriver. Det er forsket lite på skrivestrategier i Norge, men det finnes internasjonal forskning på dette området. I metastudien *Writing Next*, har Graham og Perin sammenfattet ulike intervensjonsstudier. De har satt opp ei liste over de metodene som har størst effekt i arbeidet med skriveopplæringen og det er skrivestrategier som topper deres liste over hva som gir størst effekt (Graham & Perin, 2007b). Denne rapporten vil bli utdypet mer i kapittel 2.

Prinsipp nummer fire fokuserer på at mange elever har behov for støtte for å komme i gang med en skriveprosess. Skriverammer er en slik kognitiv støtte som kan bidra til at elevene når et mål de ellers ikke ville ha nådd. Det er ikke rammene i seg selv som er målet, men det handler om å gi elevene tilstrekkelig støtte i en fase hvor det ikke kan forventes at de løser oppgaven helt på egenhånd (Wray & Lewis, 1997).

I det siste prinsippet i utvikling av elevenes skrivekompetanse vektlegges betydningen av å skape et klasserom hvor det snakkes om og diskuteres tekster. Dette kan være elevtekster, men også andre relevante modelltekster. Slike samtaler kan bidra til at elevene utvikler et fagspråk og evnen til å overvåke sin egen læring.

Presentasjon av problemstillingen

Som nevnt innledningsvis, viser statistikk at frafall i videregående opplæring i Norge har sammenheng med elevenes faglige prestasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2012) og at de elevene som faller ut av den videregående skole i stor grad er elever som mangler de lese- og skriveferdighetene som kreves for at de skal mestre videre skolegang. En undersøkelse ved en «High School» i USA viste at frafallet ved skolen i stor grad skyldtes at elevene ikke var gode nok skrivere og at skolen ikke hadde gode nok tiltak for de lavt presterende skriverne. Da systematisk opplæring i skriving ble satt i gang, ble frafallet nesten halvert (Tyre, 2012). Man kan anta at erfaringene fra denne skolen kan ha overføringsverdi til hvordan vi jobber med skriving som grunnleggende ferdighet i Norge.

I denne oppgaven ønsket jeg å undersøke hvordan fire lavt presterende skrivere på 10. trinn forholder seg til skriving. Det vil si hvordan de ser på seg selv som skrivere og hva de mener er viktig å tenke på når man skriver. Jeg hadde et ønske om at elevene selv skulle få sette ord på dette, slik at deres synspunkter kom fram. Det førte fram til følgende problemstilling:

Hvilken opplevelse har fire lavt presterende skrivere på 10. trinn av skriving?

For å få svar på dette spørsmålet tok jeg kontakt med en ungdomsskole som var villig til å hjelpe meg med å finne fire elever på 10. trinn som har potensial, men av ulike grunner strever med skriving. Jeg valgte å gjennomføre en kvalitativ studie, og gjennom tenkeskriving og intervju håpet jeg å få et innblikk i elevenes opplevelse av skriving.

Oppbygging av oppgaven

I kapittel 2 vil jeg gå dypere inn i studiens tematikk, som er skriving. Jeg starter med å beskrive forskningsprosjektet SKRIV som har sett på hvordan noen utvalgte skoler arbeider med skriving som grunnleggende ferdighet. I det samme kapittelet vil også metastudien av Graham og Perin (2007) få en sentral plass. For å gi en helhetlig oversikt over funnene deres, har jeg valgt å redegjøre for alle de elleve tiltakene som de har funnet er effektive for å lære elever å skrive. I kapittel 3 redegjør jeg for de metodiske valgene jeg har tatt. Jeg beskriver også kvalitativ forskningsmetode med fokus på tenkeskriving og intervju. Jeg avslutter kapittel 3 med å beskrive selve forskningsprosessen. I kapittel 4, 5, og 6 presenterer jeg de mest sentrale kategoriene som jeg fant i mitt datamateriale. Jeg har valgt å bruke sitater fra elevene som overskrifter. I hvert av disse kapitlene starter jeg med å redegjøre for teoretisk bakgrunn, deretter resultater og analyse før jeg avslutter hver kategori med drøfting. I kapittel

7 avslutter jeg oppgaven med en oppsummering og avsluttende refleksjon. Helt til slutt har jeg valgt å ta med et etterord som beskriver deler av det datamaterialet jeg måtte velge bort for at denne oppgaven ikke skulle bli for omfattende.

Kapittel 2

Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hva tidligere forskning sier om skriving. Jeg vil også se på hvilke undervisningsformer og hvilke strategier som forskere har kommet fram til er de mest hensiktsmessige for at elevene skal bli bedre skrivere og for at de skal oppleve skriving som en meningsfylt aktivitet. I den forbindelse vil jeg først beskrive et forskningsprosjekt som har sett på hvordan det arbeides med skriving som grunnleggende ferdighet fra barnehage til videregående skole i Norge, for deretter å se på resultater fra en metastudie som beskriver hva som kjennetegner effektiv skriveopplæring i USA. Underveis i framstillingen av denne rapporten vil jeg trekke inn annen relevant teori.

SKRIV- prosjektet

Høsten 2006, det samme året som Kunnskapsløftet ble innført, startet skriveforskningsmiljøet i Trondheim forskningsprosjektet *Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring (SKRIV)*. De fleste av forskerne i prosjektet var knyttet til Høgskolen i Sør-Trøndelag, avdeling for lærer- og tolkeutdanningen, men det var også forskere fra NTNU og fra førskolelærerutdanningen ved Dronning Mauds Minne. I tillegg har det vært enkeltpersoner og en faglig referansegruppe fra andre forskningsmiljøer som har bidratt.

SKRIV-prosjektet satte seg som mål å skaffe kunnskap om sammenhengen mellom barn og unges skrivekompetanse og faglige kompetanse i flere fag og på ulike trinn. SKRIV bygger på et sosiokulturelt syn på skriving. Det betyr at en ser på skriving som en sosial praksis hvor en hele tiden står i dialog med en rekke faktorer som medelever, lærere, lærebøker, læreplaner og faglige krav, og hvor skrivesituasjoner, skriveprosesser, oppgaver, undervisning, arbeidsmåter osv. er vevd inn i sosiale sammenhenger (Smidt, 2010).

I fase 1 av prosjektet var forskningsspørsmålet: *Hvordan arbeides det med skriving som grunnleggende ferdighet i ulike fag i det norske skolesystemet fra barnehage til videregående skole?* (Smidt, 2010, s. 15). Metoden som ble brukt var observasjon.

Resultatene viste at mye av den skrivingen som forskerne observerte var fragmentert. Elevene svarte med korte svar i bøkene sine, skrev løsrevne faktasetninger, lister, stikkord og tankekart. Denne form for skriving kan være nyttig, men dersom dette er den eneste form for skriving elevene møter, er nok ikke det tilstrekkelig for å utvikle elevene som skrivere. Forskerne konkluderte med at elevene trenger å lære hvordan fragmentert skriving kan brukes som utgangspunkt for å skrive en lengre og sammenhengende tekst. I tillegg til det bør det

arbeides eksplisitt med å utvikle elevene som gode skrivere i alle fag og på hvert fags premisser (Smidt, 2010).

I fase 2 av prosjektet ønsket forskerne å utvikle didaktiske redskaper for lærere som de kunne ha nytte av i sitt arbeid med skriveopplæringen. Det resulterte i noen begreper og modeller som skulle være til støtte for lærere og hjelpe dem å forstå mer om skrijving og skriveopplæring. En av modellene er en triademodell som er hentet fra Ongstad (2004). Gjennom denne modellen ønsket Ongstad å vise at både muntlige og skriftlige ytringer kjennetegnes ved tre aspekter: Hva *handler* ytringene om, hvilken *form* har ytringen, og hva skal ytringen *brukes til*? (Ongstad, 2004, s. 95). Med utgangspunkt i denne triadetenkingen har SKRIV- prosjektet videreutviklet Ongstad modell til det de kaller *Skrivetrekannten*. Der deles skrijvingen inn i formål, innhold (fokus) og form. Hovedfunnet i SKRIV-prosjektet var at de lærerne som ble observert hadde mest fokus på skrijvingens forside (sjanger, ortografi, tegnsetting osv.) Et annet funn var at mye av skriveopplæringen var sentrert om skrijvingens innholdsside, altså hva tekstene skulle handle om. Dette er en motsetning til det meste av skrijvingen som foregår utenfor skolen. Der er det stort sett formålet som styrer hva vi ønsker å skrive om og hvilken form vi ønsker å skrive det i (Smidt, 2010). Skrivetrekannten vil bli nærmere beskrevet i kapittel 5.

Writing Next

Graham og Perins (2007b) metastudie «Writing Next» er tenkt som en veiledning for å fremme god skriveopplæring gjennom å framheve spesifikke undervisningsmetoder som bidrar til at elevene får utviklet sine skriveferdigheter og får økt skrivekompetanse. Metastudien gir et sammendrag av resultatene fra en rekke undersøkelser som har sett på bestemte skriveopplæringsmetoder. De fleste undersøkelsene er basert på kognitive eller sosialkognitive retninger, og noen er basert på begge (Graham & Perin, 2007a). Flere kvantitative studier sammenlignes, noe som gjør det mulig å regne ut effekten av de ulike metodene. Det oppgis en effektstørrelse som viser den gjennomsnittlige forskjellen mellom en instruksjon og en sammenlignbar aktivitet. De ulike effektstørrelsene som oppgis er 0.20 = liten eller svak effekt, 0.50 = medium eller moderat effekt, 0.80 = stor eller sterk effekt (Graham & Perin, 2007b, s.13).

I metastudien slås det fast at alle elever har behov for å bli dyktige og fleksible skrivere. Det gjelder både de gode skriverne og de som strever med skrijving. Studien vektlegger de elleve elementene som effektstudiene har vist at har størst innvirkning på elevenes skriveutvikling. Den sier også noe om hvilke metoder som det er mest

hensiktsmessig å ha fokus på i undervisningen både i hel klasse, mindre grupper og ved individuell veiledning (Graham & Perin, 2007b). Dette gjelder elever fra mellomtrinnet til videregående skole. I det følgende vil jeg beskrive de undervisningsmetoder som i metastudien ble funnet å være de mest effektive.

1. *Skrivestrategier* ($d = 0.82$) har en meget sterk effekt, og for lavt presterende skrivere viser rapporten at effektstørrelsen er så høy som 1.02. Med skrivestrategier menes i denne sammenhengen de strategiene elevene har behov for når de skal planlegge, produsere og revidere tekstene sine og at instruksjon av strategiene involverer en eksplisitt og systematisk opplæring i hvordan elevene skal kunne bruke dem selvstendig. Alle elever har behov for å få kjennskap til prosedyrer og teknikker som det er hensiktsmessig å ta i bruk for å kunne gjennomføre en skriveprosess. (Graham & Perin, 2007b). Det finnes ingen universell oppskrift på den riktige måten å skrive på, men lite hensiktsmessige skrivestrategier kan føre til skriveblokkering og skriveangst. For å bli bedre skrivere må elevene lære seg å bevege seg effektivt gjennom skriveprosessen, og uansett hvilke skrivestrategier elevene bruker, kan noen enkle huskereglar hjelpe dem slik at arbeidsprosessen blir mer hensiktsmessig og mer effektiv (Fibiger, 2011). Hertzberg (2006, s. 112) har følgende definisjon på skrivestrategier: «...skrivestrategier er prosedyrer og teknikker som den skrivende kan bruke for å gjennomføre en skriveoppgave». Hun sier også at skrivestrategier i tillegg kan være «...de valgene skriveren tar ved utformingen av selve teksten».

Et eksempel på hvordan en kan jobbe med skrivestrategier er Self Regulated Strategy Development (SRSD) modellen, som har som formål å hjelpe elever med skrivevansker. Modellen legger vekt på at elevene som strever med skriving, må få lære de samme strategiene som de gode skriverne bruker. SRSD-modellen er beskrevet som ett av de tiltakene som gir størst læringsutbytte (Graham & Perin, 2007b). Det første steget i modellen er å *utvikle kunnskap om* hvilke strategier eleven har behov for å lære seg og hvorfor det er hensiktsmessig å bruke disse strategiene. Å *beskrive og diskutere strategien* er det neste steget. Elevene får i oppdrag å beskrive forholdet sitt til skriving og hva de gjør når de skriver. Eleven får også i oppgave å finne et aspekt ved egen skriving som de ønsker å forbedre. *Modellering* er det tredje punktet i modellen. Her er det læreren som modellerer og viser hvordan den aktuelle strategien kan brukes. Noen strategier må modelleres mange ganger før eleven klarer å bruke den som en naturlig del av sin egen skriveprosess. Det er også viktig at eleven setter seg egne mål og finner fram til de strategiene som er mest hensiktsmessige for dem. Det fjerde steget er å *memorere og prøve ut strategien* slik at strategien kan tas i bruk automatisk. Her må elevene få hjelp og veiledning dersom de har behov for det. Det femte

steget er å ta i bruk strategiene. Det siste steget og hovedformålet er *selvstendig skriving*. Nå skal elevene kunne bruke de innlærte strategiene med liten eller ingen støtte. Det er også viktig at eleven evaluerer og reflekterer over om strategiene de bruker fører til at de skriver bedre tekster. I tillegg til de seks stegene som er beskrevet til nå, er også entusiasme, elevmedvirkning, samarbeid, tydelige kriterier, autentisk skriving, støttende læringsmiljø, funksjonell respons og systematisk arbeid med skriving viktige faktorer i arbeidet med å utvikle elevene til selvstendige, motiverte og gode skrivere (Graham, Harris & Satangelo, 2008).

2. *Sammendrag* ($d = 0,82$) hadde i disse studiene meget positiv effekt på elevenes skriveutvikling. I denne sammenhengen betyr det at elevene får eksplisitt og systematisk opplæring i hvordan de kan skrive et sammendrag av en tekst.

3. *Samskriving* ($d = 0,75$) betyr at elevene jobber sammen om å planlegge, skrive utkast, revidere og slutføre en felles tekst. Gjennom samskriving kan elevene være en støtte for hverandre, og de har et felles ansvar for den teksten de skaper. Eritsland (2008) har gjennomført et prosjekt hvor han studerte samskriving på 8. trinn. Han kom fram til at elevene greide å samarbeide om avanserte sider ved tekstskapingen, og at de på en naturlig måte formidlet kunnskap seg i mellom. De klarte å løse komplekse problemer, selv om de manglet faguttrykk for å snakke om de utfordringene de møtte på underveis, og de viste interesse for både samarbeidet og selve tekstskapingen. Det kom også fram at noen av guttene var så opptatt av rettskriving og redde for å gjøre feil, at det hemmet skrivingen deres. Eritsland understreker også at elevene i undersøkelsen var modne for eksplisitt skriveopplæring, og at de hadde utviklet metaspråklig bevissthet (Eritsland, 2008).

4. *Tydelig formål* ($d = 0.70$) betyr å formålsrette skrivingen. Det innebærer å gi elevene konkrete og tydelige mål og å klargjøre hensikten med den skrivingen de skal gjennomføre. Tydelige mål og kriterier har spesielt positiv effekt for de lavt presterende skriverne.

5. *Tekstbehandling* ($d = 0.55$) er spesielt gunstig for de lavt presterende skriverne og for dem er effektstørrelsen på 0.70. Den støtten slike programmer gir kan blant annet bidra til at elevene blir mer motiverte og at revisjonsarbeidet blir mindre krevende.

6. *Tekstbinding* ($d = 0.50$) betyr at det arbeides mer eksplisitt med å konstruere mer komplekse og avanserte setninger. Denne innlæringen skjer gjennom at læreren støtter og modellerer, slik at elevene blir i stand til å mestre dette.

7. *Førskriving- og planleggingsaktiviteter* ($d = 0,32$) skal hjelpe elevene til å organisere ideer for den teksten de skal komponere. Å planlegge før de starter å skrive første

utkast, bidrar til at teksten blir bedre. Forberedelsene kan gjøres gjennom å innhente bakgrunnskunnskap eller lage en visuell plan. Dette arbeidet kan gjøres i grupper eller individuelt. Å planlegge før en starter reduserer behovet for å planlegge underveis og frigjør kapasitet slik at den som skriver kan fokusere på andre viktige elementer i selve skriveprosessen, som for eksempel det å overføre ideer til mer velformulerte setninger. Det er viktig å skape et miljø og en atmosfære som støtter og anerkjenner at planleggingsfasen er viktig. Det er også nødvendig at læreren forklarer formålet, i tillegg til at han eller hun beskriver og viser hva elevene skal gjøre. Elevene må få eksplisitt opplæring i hva som er hensiktsmessig å gjøre når de skal planlegge teksten sin. En slik opplæring kan følge de samme stegene som ble beskrevet under SRSD-modellen. (Graham & Harris, 2007). For noen elever kan skriverammer være en kognitiv støtte i planleggingsfasen. En slik ramme kan blant annet hjelpe dem å strukturere teksten sin (Wray & Lewis, 1997). Førskrivings- og planleggingsaktiviteter er også en del av det å arbeide med skrivestrategier.

8. *Emnehjelp* ($d = 0.32$) innebærer at elevene får hjelp til å finne noe å skrive om. Dette gjøres gjennom å engasjere elevene i å analysere emner som skal hjelpe dem å utvikle ideer og innhold til den oppgaven de skal skrive. Mehlum (1994) sier at hvis skrivingen skal være læringsfremmende, kreves det at elevene har noe å skrive om. De må ha kunnskap om det emnet de skal formidle noe om i sin tekst. Gjennom emnehjelpen bygges kunnskap og innsikt, noe som kan bidra til at elevene blir mer interesserte og motiverte og at oppgaven oppleves som mer meningsfull.

9. *Skriving som prosess* ($d = 0.32$) involverer en rekke aktiviteter som å skape rom for skriving, å skrive til reelle mottakere, å oppmuntre til planlegging og revidering, å gjøre skriverne ansvarlige for sitt eget skriveprosjekt, å tilrettelegge for stor grad av elevaktivitet, og å skape et støttende miljø for skriving, selvrefleksjon og egenvurdering. Det bør også gjennomføres korte personlige og individuelle veiledningsmøter for å møte elevenes individuelle behov, i tillegg til felles og mer systematiske instruksjoner.

Kvithyld og Aasen (2011) har i sin artikkel «Fem teser om funksjonell respons på elevtekster», systematisert ulike studier som har undersøkt hva som kjennetegner funksjonell respons. De har sammenfattet dette og delt dette inn i fem teser. Den første tesen vektlegger at *responsen må gis underveis i skriveprosessen*. Elevene må få veiledning når de er i læringsmodus, og ikke når de føler seg ferdig med en tekst. Andre tese viser til at *respons må være selektiv* og handler om at responsen må tilpasses den enkelte elevs behov og formålet med den skriveaktiviteten som er gjennomført. Den tredje påpeker at *responsen bør være en dialog* mellom skriver og respons giver. Denne dialogen kan foregå både muntlig og skriftlig.

Formålet med dialogen er å finne ut hva eleven har ønsket å formidle med teksten sin og hvor eleven er i sin skriveutvikling. Dialogen kan også bidra til at eleven får innsikt i sin egen skriving, som igjen fører til utviklet tekstkompetanse. Den fjerde tesen vektlegger at *respons må motivere for revidering* av elevteksten. Kompetente skrivere reviderer tekstene sine mange ganger. Det betyr at det må skje et holdningsskapende arbeid, slik at elevene forstår at skriving handler om å omskrive, og at det å revidere en tekst ikke skal oppleves som straff. Den siste tesen sier at *respons må være forståelig og læringsfremmende*. Responsen som gis må være konkret slik at elevene forstår intensjonen med kommentarene som blir gitt. Læringsfremmende respons tar tak i det eleven er tjent med og balanserer forholdet mellom ris og ros (Kvithyld & Aasen, 2011). En responskultur hvor læreren opptrer som korrekturleser er ikke spesielt læringsfremmende (Hertzberg, 1994). Å skolere lærere i prosess-skriving viser seg å være en viktig faktor for at læreren skal lykkes med denne formen for skriveopplæring (Graham & Perin, 2007b).

10. *Modelltekster* ($d = 0.25$). Gjennom å bruke modelltekster eller eksempletekster, oppmuntres elevene til å analysere og bruke disse tekstene som inspirasjon for egen skriving. Håland (2010) har gjennom sitt prosjekt «Sakprega skriving på mellomtrinnet» fulgt ei gruppe elever på femte trinn gjennom et helt skoleår, og sjangrene elevene arbeidet med var rapport, logg og fagtekst. I nært samarbeid med læreren la hun til rette for at elevene fikk skrive sakpregede tekster med utgangspunkt i ulike modelltekster fra arbeidslivet. Hålands materiale kan tyde på at skrivemodeller tvinger fram et mer faglig fokus, og at elevene i større grad posisjonerer seg faglig i teksten. Hun viser også at modelltekstene sammen med fokusert lesing av disse tekstene, gir elevene rammer for egen skriving. Håland påpeker at forskjellen mellom de lavt presterende skriverne og de gode skriverne reduseres. Resultatene viser at elevene mestrer og er villige til å gå inn i et spesialisert felt når undervisninga er lagt opp på en slik måte at elevene har forutsetninger for å mestre de faglige utfordringene de blir satt til (Håland, 2010). Dette prosjektet viser at tydelige rammer og et faglig fokus, kan bidra til at lavt presterende skrivere mestrer faglig avanserte tekster dersom de får gode rammer og veiledning gjennom hele skriveprosessen.

11. *Å skrive for å lære* hadde også en positiv effekt ($d = 0.23$). Skriving kan brukes som et verktøy for å lære, og gjennom språket kan vi utvikle tankene våre. I *Writing Next* blir det framhevet at skrivingen i skolen har to sentrale funksjoner. Den ene er å lære å skrive. Det innebærer at elevene får opplæring i håndskrift, ortografi, begrepsinnlæring, tegnssetting, grammatikk og i bruk av ulike strategier for å planlegge, produsere og revidere en tekst osv. Den andre funksjonen skrivingen har, er å skrive for å lære. Disse to skrivefunksjonene er

avhengige av hverandre for at elevene skal utvikle seg som skrivere. Gjennom å skrive for å lære kan elevene utvikle det å lære å skrive.

Hoel (2009) skiller mellom presentasjonsskriving og tenkeskriving.

Presentasjonsskriving blir brukt til å kommunisere og formidle, og det stilles krav til form og innhold. Dette er en form for skriving hvor elevene trenger mye støtte og eksplisitt opplæring, og denne formen for skriving handler om å lære seg å skrive. Tenkeskriving har fokus på å skrive for å lære og har som formål at skrivingen skal være et hjelpemiddel for å finne fram og strukturere tankene. Tenkeskrivingen kan blant annet brukes for å hente fram bakgrunnskunnskap før man starter på et nytt tema og for å oppsummere et tema. Tenkeskrivingen kan også være et utgangspunkt for planlegging av en sammenhengende tekst, eller som et nyttig redskap for å sikre at alle har noe å bidra med under muntlige aktiviteter i klasserommet (Hoel, 2009).

Flere av elementene som er beskrevet i *Writing Next* er sterkt knyttet til hverandre. Derfor bør lærere veksle mellom de ulike metodene. Graham og Perin (2007b) påpeker at det også finnes andre metoder som kan være effektive for at elevene skal utvikle seg som skrivere. Dette kan være metoder og strategier som det har vært vanskelig å måle effekten av.

God skriveundervisning består av et repertoar av ulike metoder og strategier som kan tilpasses formålet med skrivingen og til den enkelte elevs behov for å mestre de kravene som blir stilt til skriftkyndighet i samfunnet vårt. Dette er også bakgrunnen for at jeg valgte å fokusere på metastudien *Writing Next* og de andre studiene jeg har beskrevet i dette kapittelet. Ved å trekke fram det som viser seg å være mest effektivt i arbeidet med å utvikle elevenes skrivekompetanse, kan det kanskje føre til en mer funksjonell skriveopplæring og færre lavt presterende skrivere. Spesielt gjelder dette de elevene som har manglende skriveferdigheter fordi de ikke har fått den opplæringen eller veiledningen de har hatt behov for.

Kapittel 3

Metode

For å få tilgang til det datamaterialet som var hensiktsmessig for å undersøke hvilket forhold lavt presterende skrivere har til skrijving, valgte jeg å gjennomføre en kvalitativ intervjustudie. I tillegg til å gjennomføre gruppeintervju, lot jeg elevene få skrive ned sine tanker om skrijving. I dette kapittelet skal jeg presentere mine metodevalg og reflektere rundt de valgene jeg har tatt. Jeg skal også gjøre rede for valg av informanter, informert samtykke og forskningsprosessen.

Kvalitet i kvalitativ forskning

Kvalitet blir brukt som et overordnet begrep for å si noe om nøyaktig, systematisk og godt gjennomført forskning hvor innovative tanker balanseres med kritiske analyser, som igjen er forankret i empirien. Et begrep som ofte brukes for å beskrive kvalitet i en kvalitativ studie er validitet. Validitet refererer i denne sammenhengen til i hvilken grad den forskningen som er gjennomført eller de metodene som er valgt, virkelig undersøker det som var formålet med studien (Thornberg & Fejes, 2009).

I tillegg til systematisk bruk av teorier i observasjoner og tolkninger, stilles det krav til at en kvalitativ forsker må vise følsomhet overfor mennesker og det sosiale samspillet. En kvalitativ forsker må kunne gi fyldige beskrivelse av kontekster, aktiviteter og deltagernes oppfatninger, og forskningsrapporten må inneholde en klar beskrivelse av forskningens fokus og formål (Guðmundsdóttir, 2011).

Larsson (2005) har utarbeidet noen kriterier for kvalitativ forskning. Han deler det inn i kvaliteter i framstillingen som helhet, kvaliteter i resultatene og kvaliteter i validitetskriterier. I framstillingen som helhet er perspektivbevissthet et sentralt prinsipp. Sannheten er relativ, og de valgene som tas i forbindelse med utvelgelse av teori og de tolkningene som blir gjort i drøftingsdelen, vil være påvirket av forskerens erfaringer og førforståelse. En forsker må derfor redegjøre for sitt ståsted og sine valg. Larsson påpeker også at en god kvalitativ studie har en intern logikk hvor det er harmoni mellom formålet, problemstillingen, datainnsamlingen, analysen og resultatene. I tillegg må man forholde seg til etiske spilleregler, som her omhandler informert samtykke, konfidensialitet og at forskeren forholder seg til det som virkelig er observert og de data som er samlet inn (Larsson, 2005).

Det som kjennetegner kvalitet i resultatene, er at rapporten inneholder fyldige beskrivelser som har fokus på det vesentlige, og at det er en enkel og tydelig struktur. Resultatene bør også videreutvikle eksisterende teori eller presentere en ny teoretisk modell.

Det må være kvalitet i framstillingen og validitet i resultatene. I diskursen som utspiller seg rundt et fenomen ligger validitetsutprøvingen. Klarer forskeren å overbevise om at de resultatene han eller hun har kommet fram til har nytte for praksis, og er det sammenheng mellom virkeligheten og den tolkningen som er gjort? (Larsson, 2005).

I følge Larsson (2009) er det leseren som bør bedømme om studien har overføringsverdi til egen praksis eller ikke. Forskerens rolle er med andre ord å kommunisere en kontekst gjennom gode beskrivelser slik at leseren kan tolke om resultatet og de mønstrene forskeren har kommet fram til er relevante og meningsfulle for dem. Denne formen for generalisering har blitt kalt naturalistisk generalisering fordi det er leserne som avgjør om det som kommer fram er nyttig for deres arbeid (Larsson, 2009).

Tenkeskriving og svar på noen skriftlige spørsmål

Jeg valgte å bruke tenkeskriving som en metode for datainnsamling, men også som en strategi for å få informantene til å være mer forberedt til den gruppesamtalen som skulle foregå i etterkant av tenkeskrivingen. Gjennom skrivingen fikk de satt noen tanker ned på papiret før de startet med selve gruppesamtalen. De fikk hentet fram bakgrunnskunnskapen sin og reflektert over sitt eget forhold til skriving. Skriving er samtale med et papir, hevder Hoel (2000) i boka *Skrive og samtale*. Å skrive før en snakker kan sikre at deltagerne får lik mulighet til å delta muntlig (Hoel, 2000).

For at jeg skulle få et innblikk i hvilke tanker og opplevelser deltagerne har om skriving, ønsket jeg også at de skulle besvare noen spørsmål skriftlig. Dette var spørsmål de ikke nødvendigvis hadde et avklart svar på, men gjennom tenkeskriving ville de få mulighet til å reflektere over dette og de ville få mulighet til å få fram sine egne tanker. Gjennom å skrive slipper de å fortelle forskeren ansikt til ansikt om det de opplever som negativt eller det de ikke har lyktes med. I et gruppeintervju vil de kanskje i større grad bli styrt av innspillene til de andre deltagerne.

Intervju

Intervju er et viktig redskap som en forsker kan bruke for å samle inn data til sin studie og for å få en forståelse av praksisfeltet. Gjennom å samtale med mennesker kan en få et innblikk i disse menneskenes tankeverden og hvilken opplevelse den enkelte har av et gitt fenomen (Postholm, 2010). Jeg valgte i min undersøkelse å bruke et delvis planlagt intervju, et semistrukturert intervju, og intervjuet ble gjennomført med alle de fire deltagerne til stede. Jeg valgte gruppeintervju som metode fordi jeg i forkant av dette intervjuet ville få innsikt i

elevenes personlige stemmer gjennom tenkeskriving og de skriftlige svarene på spørsmålene. De individuelle stemmene ville komme fram under skrivingen og denne skrivingen ville gi elevene bakgrunnskunnskap, slik at de sammen kunne reflektere rundt emnet, noe som ville gi meg et mer utfyllende materiale enn hvis jeg hadde intervjuet dem individuelt.

Semistrukturert gruppeintervju

Gruppeintervju er en datainnsamlingsstrategi som baserer seg på å intervjuere flere personer samtidig. Et slikt intervju kan være hensiktsmessig når en ønsker at deltagerne skal dele sine opplevelser om noe de har felles (Postholm, 2010). Jeg hadde med meg noen planlagte spørsmål, men ønsket også å være åpen for at det kunne dukke opp noen nye problemstillinger underveis i samtalen. Noen av de spørsmålene som ble stilt under intervjuet, var de samme spørsmålene som elevene hadde svart på skriftlig etter tenkeskrivingen.

Kvale (2005) har sett på kvalitative forskningsintervjuer med et kritisk blikk. Han mener det er utfordringer både i selve forskningsprosessen og i resultatformidlingen. Det første argumentet viser til at det er problematisk at det er få deltagere. Dette kan gjøre det vanskelig å generalisere resultatet til større grupper. Hans andre argument er at intervjueren kan stille ledende spørsmål som styrer deltagerens svar. Det siste argumentet er at det er en fare for at tolkningene kan bli subjektive. Gjennom å analysere noen få individers relasjon til omgivelsene, kan det allikevel være mulig å få fram noe allment gjennom en god og eksplisitt redegjørelse for framgangsmåten, slik at det er mulig for andre å etterprøve de resultatene forskeren har kommet fram til (Kvale, 2005).

Meg som forsker

Jeg har mange års erfaring som kontaktlærer og som spesialpedagogisk ansvarlig i grunnskolen. Jeg har også i en kort periode jobbet som fagleder (inspektør). Siden august 2010 har jeg jobbet på Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. Her har ett av ansvarsområdene mine vært å planlegge og å gjennomføre den nasjonale skoleringen i Ny GIV, hvor formålet som nevnt i innledningen er å forhindre frafall fra videregående opplæring. I tillegg til Ny GIV, har jeg også ledet flere prosjekter hvor vi har samarbeidet med ulike skoler og en kommune for sammen med dem å komme fram til ulike modeller som kan bidra til bedre skriveopplæring. Kvale (2005) argumenter med at det er en fare for at en forskers tolkning kan bli subjektiv. Fordi jeg er så nært tilknyttet skrivemiljøet, må jeg både under datainnsamlingen, tolkningen og drøftingen være bevisst dette.

Valg av informanter

Elever med dårlige resultater fra grunnskolen har en større risiko for frafall på videregående (Frønes & Strømme, 2010). Dette er en medvirkende faktor til at jeg ønsket å ha fokus på de lavt presterende skriverne på ungdomstrinnet. For samfunnet og de elevene som står i fare for å falle ut, er det viktig å fokusere på faktorer som kan bidra til at disse elevene får mulighet til å mestre de kravene som blir stilt i skole, yrkeslivet og samfunnet for øvrig.

For å høre elevenes stemme ønsket jeg å samle inn data ved å intervju fire gutter på 10. trinn som av ulike årsaker strever med skriving. Disse elevene har snart ti års skolegang bak seg og skal i løpet av kort tid bestemme seg for hvilken vei de skal ta etter endt grunnskole. Jeg valgte fire gutter for at informantene skulle være mest mulig like. Et annet argument for at valget falt på kun gutter, er at det er flere gutter enn jenter som ikke fullfører videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 17).

Jeg kontaktet rektor på en ungdomsskole for å spørre om han kunne være behjelpelig med å finne informanter til min datainnsamling. Rektor tok kontakt med to lærere på 10. trinn som gikk med på å ha et møte med meg. Vi gjennomførte et møte hvor kriterier for utvelgelse ble drøftet, og vi kom sammen fram til hvilke elever som kunne være aktuelle å spørre. Etter møtet gjennomførte den ene læreren individuelle samtaler med de aktuelle guttene. Etter at læreren fikk muntlig samtykke fra elevene, ble elevene informert om at det skulle sendes brev til foreldrene angående undersøkelsen.

Informert samtykke og konfidensialitet

Forskningsprosjekter som omhandler personer, krever at det innhentes et informert samtykke. Det ble sendt hjem et slikt samtykke for at foreldrene skulle bli informert om hva guttenes deltagelse ville innebære (vedlegg1). I dette skrevet fikk de også opplysninger om hva som var formålet med prosjektet, hvilke metoder som skulle brukes og at alt datamaterialet skulle behandles konfidensielt og anonymiseres. Jeg fikk skriftlig samtykke fra både foresatte og informanter før jeg startet selve datainnsamlingen.

En kort beskrivelse av informantene

Informasjonen om informantene fikk jeg gjennom å be dem om å si noe om hva de var flinke til både på fritiden og på skolen. De fikk også i oppgave å si noe om hva de syntes var vanskelig på skolen, hva de skulle søke på til høsten og hvilket yrke de så for seg at de skulle satse på. De fire guttene har gått på to forskjellige barneskoler.

Are startet med å si at han ikke var flink til noe. Etter at jeg kom med støttespørsmål svarte han til slutt at han var flink til å trene. På skolen, sa han, etter en lang tenkepause, at han var

flink i kunst- og håndverk. Alt annet på skolen syntes han var vanskelig. Han fortalte at han ønsket å bli tømrer eller stillasbygger og at han skulle søke på bygg og anlegg på videregående skole.

David fortalte at han var flink til å hoppe på trampoline, flink til å turne og flink på data. Han svarte raskt på dette spørsmålet. I skolesammenheng svarte han at han var flink i gym og sløyd. Matematikk, RLE og norsk var de vanskeligste fagene på skolen. Han utdypet dette svaret med at RLE var vanskelig, fordi han ikke forsto hvorfor han måtte lære om alle disse religionene. Yrkesdrømmen til David var å jobbe på plattform/offshore fordi han var interessert i olje. Han skulle søke seg inn på TIP (Teknikk og industriell produksjon) på videregående skole.

Ove fortalte at han var flink til å trene på treningsstudio, spille trommer og «gaming» (dataspill). På skolen var kunst- og håndverk det faget han var flinkest i fordi der trengte han ikke å lese. Det faget som var mest utfordrende på skolen var matematikk. Ove ønsker å jobbe innenfor bygg og anlegg, og det var den linjen han hadde planlagt å søke på til høsten.

Roar sa at han var flink i fotball, tennis og golf. På skolen var det samfunnsfag og engelsk som var de beste fagene. Matematikk og naturfag var de fagene han likte minst. Roar visste ikke hvilket yrke han kom til å satse på, men han hadde planlagt å søke studiespesialiserende til høsten.

Datainnsamling

Før jeg startet datainnsamlingen innhentet jeg tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD), og jeg fikk godkjent min søknad før jeg startet med selve datainnsamlingen (vedlegg 2). Formålet mitt med datainnsamlingen var å få innsikt i hvilket forhold elevene har til skriving. Dette håpet jeg å få kjennskap til gjennom å la elevene tenkeskrive om sine opplevelser. I tillegg skulle alle også få svare på noen spørsmål skriftlig, før de til slutt skulle gjennomføre et felles gruppeintervju. Under intervjuet spilte jeg inn lyden, slik at jeg slapp å notere underveis. Opptaket skulle også sikre at jeg fikk med meg alt det elevene hadde sagt under selve intervjuet.

Gjennomføring av tenkeskriving og gruppeintervju

Jeg hadde avtalt å møte de fire guttene på en mandag etter matpausen deres. Vi hadde fått tildelt et lite og skjermet klasserom, som var møblert med pulter plassert i rekker. Det var kun vinduer og tavle som utsmykket rommet. Jeg valgte å lage et gruppebord, slik at vi alle kunne

sitte rundt det samme bordet. De fire guttene var alle på plass til avtalt tid. Før vi kom i gang med det formelle, gjennomgikk jeg følgende punkter:

- Presentere meg selv og prosjektet
- Informere om hva elevene skal gjøre
- Elevene fikk presentere seg selv (denne informasjonen skulle brukes i beskrivelsen)

Tenkeskriving om skrivning og svar på spørsmål om skrivning

Gjennom tenkeskrivingen og svarene de gav på noen skriftlige spørsmål, ønsket jeg å få et innblikk i hvilket forhold de fire guttene hadde til skrivning. De skulle skrive helt fritt i tre minutter om *hva de tenker på når de hører ordet skrivning*, før jeg lot dem svare skriftlig på mer styrte spørsmål. Noen av de samme spørsmålene ville de også møte i gruppeintervjuet. Følgende spørsmål skulle de svare på skriftlig: *Hva er viktig å tenke på når man skriver? Hva er morsomt med skrivning? Hva er vanskelig med skrivning? Hva gjør gode skrivere?*

Gruppeintervju om skrivning

Etter at guttene hadde skrevet ned sine tanker om skrivning og svart skriftlig på de fire spørsmålene, ble det gjennomført et gruppeintervju. Følgende spørsmål ble stilt under gruppeintervjuet: *Hva er viktig å tenke på når man skriver (før, under og etter skrivningen)? Hva gjør gode skrivere? Hvilken respons får dere?*

Transkribering av intervju

Jeg valgte å transkribere intervjuet den samme dagen som det ble gjennomført. Det å lytte seg gjennom lydopptaket var en prosess som krevde dyp konsentrasjon, men det var også en spennende prosess hvor det som var blitt sagt kom tydeligere fram. Jeg valgte å skrive det de sa på den dialekten de brukte. Jeg noterte også inn pauser, kroppsspråk og latter. Enkelte steder noterte jeg også inn oppklaringer.

Utvikling av kategorier

I analysen av datamaterialet kom jeg etter hvert fram til tre kategorier som gikk igjen både i tenkeskrivingen, svarene på de skriftlige spørsmålene og under intervjuene. Disse tre kategoriene mener jeg illustrerer hvilket forhold disse fire guttene har til skriving, hva de synes er vanskelig med skriving og hva de opplever som viktig med skriving. Jeg valgte å bruke sitater fra guttene som en beskrivelse på hver kategori, fordi de så tydelig viser hva guttene mener og tenker. Dette er de tre kategoriene jeg kom fram til:

1. *Skrijving tar tid og humør*: Her beskrives elevenes forhold til skriving og på bakgrunn av dette har jeg valgt å presentere teori om motivasjon og mestring.
2. *At det alltid skrives riktig og at du alltid har rett på alle ordene*: Denne kategorien viser til hva de fire elevene vektlegger ved skriving. Dette kapitlet ønsker jeg å knytte opp mot teorier som sier noe om hva vi bruker skriving til, de ulike sidene ved skriving og rettskriving.
3. *Å skrive fint og tydelig*. Denne kategorien var det naturlig å knytte opp mot teori om funksjonell håndskrift.

Kapittel 4

Skriving tar tid og humør

Skriving tar tid og humør skrev Roar under tenkeskrivingen og alle fire skriver at de synes at skriving er kjedelig. Disse svarene tyder på at deltagerne har en negativ holdning til og lav motivasjon for skriving. Jeg vil starte kapittelet med å gjøre kort rede for teori om motivasjon og mestring. Deretter vil jeg presentere resultatene før jeg avslutter med å drøfte de ulike funnene opp mot relevant teori.

Teori

Motivasjon og mestring

Når elevene møter opp glade og forventningsfulle til sin første skoledag har de fleste «sekken» full av motivasjon og iver. Vi kan dessverre ikke si det samme når de møter opp til sin første skoledag på ungdomskolen eller videregående skole (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Hva har skjedd på veien?

I de første skoleårene kjennetegnes nok skriveopplæringen av at elevene får skrive tekster om noe som står dem nært, og det er fokus på den formelle lese- og skriveopplæringen. Etter hvert som elevene kommer høyere opp i trinnene, blir kravene stadig større og oppgavene kan kanskje oppleves som mindre motiverende, og det er mindre fokus på den formelle opplæringen. Noen har heller ikke tilegnet seg de ferdighetene som de trenger for å kunne skrive tekster. For mange fører det til at de får et negativt forhold til og liten eller ingen motivasjon for skriving (Boscolo, 2007).

For at elevene skal utvikle seg må de få faglige utfordringer som ligger noe utenfor den komfortable kan-sonen. De må ha noe å strekke seg etter, men utfordringene og kravene må ikke være så store at de havner langt utenfor den optimale utviklingssonen, hvor lite eller ingen læring foregår. Den nærmeste utviklingssonen er ifølge Vygotsky:

(...) the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in a collaboration with more capable peers (Vygotsky, 1978, s. 86).

Lavt presterende skrivere er ikke på det skriveutviklingsnivået som kan forventes på deres klassetrinn, mens kravene og tilbakemeldingene som blir gitt ofte er på dette nivået.

Ifølge Boscolo (2007) er en motivert elev, en elev som har lært hvordan han skal takle de utfordringer som dukker opp når han skriver. Det er en elev som vet hva han skal skrive om, og hvordan han kan bruke de ressursene som er nødvendige. En motivert elev er ikke

nødvendigvis en som liker å skrive, men det er en elev som er villig til å bruke de verktøyene eller strategiene som er nødvendige for å skape en tekst han blir fornøyd med. Det er også viktig at skrivingen oppleves som meningsfull og har et tydelig formål (Boscolo, 2007).

Å ha tiltro til egne ferdigheter handler ifølge Bandura (1997) om hvor stor tro en har på om en er i stand til å gjennomføre en oppgave, eller om en kan mestre en bestemt situasjon. Han sier:

Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments (Bandura, 1997, s.3).

Dersom eleven har tro på at han er i stand til å mestre den aktuelle oppgaven, vil det kunne bidra til at eleven tar utfordringen. Jo mindre tro eleven har på at han kommer til å lykkes, jo større behov har han for eksplisitt og tilpasset veiledning og respons. Elever som har lav tiltro til seg selv, har behov for kortsiktige mål. Det er også viktig at det jobbes med en del om gangen, slik at arbeidsprosessen blir mer forutsigbar og mulig å mestre (Bandura, 1997, s. 217).

Wormnes og Manger (2005) definerer selvtillit som troen på at vi kan utøve en ønsket atferd, og de påpeker at denne definisjonen ligger nær opp til selveffektivitet (Wormnes & Manger, 2005, s.36). Wormnes og Manger har direkte oversatt self-efficacy til selveffektivitet og sier også at troen på egen evne til å mestre er det grunnleggende i selveffektivitet. Det er et skille mellom forventningene om mestring og forventinger om resultatet av en gitt mestring. Dersom vi tror vi mestrer en handling, men har liten tro på at handlingen gir det utbyttet vi forventer, kan det føre til at vi lar være å gjennomføre den aktuelle handlingen. Tiltro til egen mestring er kontekst- og situasjonsavhengig og vil i stor grad være påvirket av tidligere læring (Wormnes & Manger, 2005, s.103 og 104). Gjennom å erfare at vi mestrer ulike oppgaver, gir det trygghet og økte forventninger til at vi har mulighet til å lykkes. Andres tro og forventninger om at vi kan få til noe, er også en viktig faktor for at vi får økt tiltro til egen mestring. Motivasjonen utvikles og opprettholdes gjennom at en stadig opplever utvikling og mestring i de oppgavene en prøver seg på. Selvtilliten har først og fremst fokus på den verdien vi tillegger oss selv: «*Jeg er en god skriver*», mens selveffektiviteten, eller mestringsforventninger, i hovedsak fokuserer på utførelsen: «*Jeg mestrer å utføre denne skriveoppgaven*» (Wormnes & Manger, 2005, s.120).

Hvordan vi tenker er altså med på å påvirke motivasjon og mestring. De tankene vi ønsker å fokusere på, er med på å påvirke de valgene vi gjør. Personer som har en positiv indre dialog, vil ha lettere for å møte nye oppgaver med en positiv innstilling. Dersom de negative tankene får råde, vil det kunne skape usikkerhet og manglende tro på en selv. For å

utvikle en god mental styrke trenger vi personer rundt oss som støtter og utfordrer oss. Dersom det blir for stort fokus på det som er feil, kan det skape usikkerhet og negative følelser. Lavt presterende elever har behov for å lære gode strategier for problemløsning, for så å få oppgaver hvor de innlærte strategiene benyttes. På denne måten erfarer de at strategiene de benyttet og den innsatsen de la ned, førte til at de lyktes med den aktuelle oppgaven. Resultatet oppnås gjennom at elevene har lært seg effektive læringsstrategier, samtidig som de får konkret tilbakemelding fra læreren (Wormnes & Manger, 2005). Feil bruk av forsterkning eller respons og lave forventinger fra læreren kan være opprettholdende faktorer for lav motivasjon (Manger, 2012).

Elevenes opplevelse av skolen ble undersøkt blant 739 elever på fire skoler i Norge (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Elevene besvarte et spørreskjema med spørsmål om tilpasning, medbestemmelse, faglig selvoppfatning, motivasjon, forhold til lærerne og om de søker hjelp. På alle områdene var det en markant negativ utvikling i elevenes opplevelse av skolen fra 4.-9.trinn. Undersøkelsen avdekker også en generell tendens til at elevene med økende alder ikke forstår det faglige stoffet. Skaalvik og Skaalvik (2009) har gitt tre mulige tolkninger av dette resultatet.

Den første tolkningen av hvorfor elever opplever fagene som mer krevende, er at det meste av undervisningen som blir gjennomført i stor grad foregår felles og at elevene opplever undervisningen som lite tilpasset.

Den andre tolkningen påpeker at undervisningen de første årene har vært for lite tilpasset den enkelte og at det har ført til at elevene får faglige hull som de så tar med seg videre. Manglende grunnleggende ferdigheter gjør at elevene opplever liten grad av mestring når fagstoffet blir mer avansert.

Den tredje tolkningen er at elevene utvikler seg kognitivt og de dermed får større selvinnsikt, noe som igjen fører til at mangel på mestring oppleves som mye sterkere. Denne innsikten bidrar nok også til at elevene opplever det meningsløst å jobbe med noe de ikke forstår. Det er også en meget sterk sammenheng mellom elevenes opplevelse av tilpasning og deres faglige selvoppfatning. Det kan bety at mangel på tilpasning over tid fører til at elevene mister troen på egen læring. Analysen viser også at motivasjon for faglig arbeid er sterkt relatert til elevenes forhold til læreren og deres egen faglige selvoppfatning. Det viser seg også at elevenes strategier for å søke eller be om hjelp har sammenheng med relasjonen til læreren. Også elevenes motivasjon for å be om hjelp synker med alderen (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Skaalvik og Skaalvik (2009) har lagt fram noen tiltak som de håper kan være et bidrag i arbeidet med å forbygge den negative utviklingen som skjer med økende alder. De mener at lærere må velge *oppgaver og lærestoff som gir optimale utfordringer* til hver elev. Det må fokuseres på *individuell forbedring og mestring*. Eleven må få hjelp til å sette *realistiske og kortsiktige mål*. Elevene må få *reell medbestemmelse*, og de må *lære seg å se på feil som en naturlig del av en læringsprosess*. Det siste rådet fokuserer på at eleven må få *mulighet til å se at de har framgang* (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Resultater og analyse

I datamaterialet kom det fram at alle de fire guttene hadde negative tanker om skriving. Jeg har valgt å presentere tekstene slik de selv skrev dem. Det betyr at der de skrev feil og med store bokstaver er det tatt med i de tekstene, noe som betyr at feil bruk av stor bokstav ikke er forsøkt rettet opp. Nedenfor presenteres de tekstene som elevene skrev da de skulle skrive ned hva de tenker når de hører ordet skriving:

Are: *ikke artig ...skjedelig...dustat...Pc mye bedre...alltid vare setninger Det er alltid vanskelig med alle de setningene som vi har.. det er alltid rare ord som vi ikke forstår, på pc er det. (Are ble ikke ferdig med sin tekst).*

David: *Skriving er vanskelig å det blir bare teit når jeg skriver lange tekster...
Skriving er også kjedelig.*

Ove: *SkrIVNG er kjeDeliG og DårliG MeN De kan være nyttiG NoeN GanGer
Skriving kan Være bra til å kommuNiSere MeD anDre foLk og anDre foLK i VerDen.
SkriViNG er VelDiG kjeDeLiG.*

Roar: *Skriving er kjederlige saker, det er ikke noe artig å sitte og notere masse ræl du ikke kommer til å få bruke siden...at skriving tar tid og humør, så skriving sjenerelt er kjedelig.*

Alle fire satte ivrig i gang med skriveoppgaven, og det var helt stille i rommet i de tre minuttene de skrev. Resultatet av selve skrivingen gjenspeiler ikke den opplevelsen jeg hadde da de satt og skrev. De så motiverte ut under denne skriveoppgaven. Jeg ble derfor overrasket da alle fire skrev at de synes at skriving er kjedelig. Are og David skrev at de synes at skriving er vanskelig, og for Roar tar skrivingen både tid og humør. Det er kun Ove som setter fokus på at skriving kan være nyttig for å kommunisere med andre. Da jeg stilte spørsmålet om hva som er morsomt med skriving, svarte de dette:

Are: *ingen ting!!!*

David: *du kan skrive hva du vil og lage egne historier*

Ove: *De som er MorsoMT MeD Skrivning er at MaN kaN komuNisere*

Roar: *INGEN TING! det er absolutt ingen ting!*

Are og Roar skriver at det er ingenting som er morsomt med skrivning. Roar understreker dette med å skrive det med store bokstaver og understrekning, før han avslutter med å si at det er absolutt ingenting som er morsomt med skrivning, og Are legger til tre utropstegn etter ingen ting. Ove nevner nok en gang at det å kommunisere kan være morsomt med skrivning. David sier at han synes det er morsomt å skrive når han får skrive om hva han vil og når han får lage egne historier.

Under gruppeintervjuet svarte elevene blant annet på spørsmålet: *har dere noe å avslutte med når det gjelder skrivning, opplevelse av skrivning på skolen?*

Roar: *Kjedelig, skriver hele tida, alt for my, mest i RLE og norsk*

Forsker: *Hva synes dere om skrivning? Hvis alle fire kan si noe om hva dere synes om å skrive.*

Ove: *Kjedelig*

Are: *Kjedelig*

David: *Kjedelig*

Forsker: *Alle synes det er kjedelig?*

David: *Det kan være artig hvis du får finn på alt sjøl og sånn*

Ove: *Hvis du får skriv om noe du like*

Roar: *Ja*

David: *Skriv artikkel om noe du like...Å det ska ikke framføres, da e det artig å skriv*

Forsker: *Hva slags ting liker dere å skrive om da?*

David: *Dikte opp egne historia*

Are: *Litt forskjellig*

Ove: *Jeg er ikke helt sikker*

På spørsmålet om de opplever at de *blir veiledet gjennom skrivning* svarer de dette:

David: *Nei*

Are: *Rister på hodet*

Roar: *Nei*

David: *Lite ja*

Forsker: *Respons da? Underveis? Hvordan respons får dere?*

David: *Ka mene du?*

Forsker: *Vurdering fra læreren*

David: *Ja, det er liksom hvis du skriv feil*

Roar: *Får bare røde stræk*

Her kan det være vanskelig å tolke om det er begrepene som brukes som er ukjente for dem eller om det faktisk stemmer at de ikke får vurdering for læring, altså respons underveis i skriveprosessen.

Drøfting

I dette kapittelet har fokuset vært på elevenes opplevelse av skriving. Selv for kompetente skrivere kan det å skrive være en krevende prosess, og årsakene til at mange elever strever med skriving kan være mange. Undervisningen har kanskje ikke vært systematisk eller godt nok tilpasset elevens behov. En responskultur med for stort fokus på form og rettskriving kan nok også bidra til at enkelte elever har gitt opp. De har kanskje ikke forstått hensikten med å skrive og har opplevd lite mestring og mange røde streker. Skrivesperre og angsten for det store hvite arket har hindret dem i å ta fatt på de skriveoppgavene de blir satt til. At noen elever strever med skriving, kan også skyldes at de har en spesifikk språkvanske som dysleksi eller mer generelle lærevansker.

Elevene i denne studien gir alle uttrykk for at de opplever skriving som kjedelig. De uttaler også at skriving er *dustat, teit, det tar tid og humør* og at skriving handler om å *notere en masse ræl du ikke kommer til å få bruke siden*. Roar og Are er også meget tydelige på at ingenting er morsomt med skriving. Under intervjuet konkluderer også alle med at skriving er *kjedelig*. Under et gruppeintervju er nok deltagerne styrt av gruppeprosesser. Når den første som svarer, svarer kjedelig, er det fort gjort at de andre henger seg på dette. David er egentlig ganske modig når han tør å si at skriving faktisk kan være artig hvis du får finne på alt sjøl, altså skrive om noe som oppleves som meningsfylt for ham.

De gjennomførte tenkeskrivingen før selve gruppeintervjuet, og tenkeskrivingen bekrefter at de opplever skriving som noe kjedelig. Hvorfor har fire tilsynelatende oppegående ungdommer et så negativt syn på skriving? Kjedelig er et ord dagens barn og unge stadig trekker fram i ulike sammenhenger. Dette kan kanskje forklares med at skolen er en slags motkultur til underholdningsverdenen som elevene møter gjennom data og TV. De er vant til raskt å få dekket sine behov, og mange ønsker å yte lite for å oppnå resultater.

Men i denne sammenhengen kan nok ordet *kjedelig* være en annen måte å si at elevene i denne studien ikke har troen på at de mestrer det å skrive og at lav motivasjon opprettholdes på grunn av negative tanker (Wormnes & Manger, 2005). Under tenkeskrivingsoppgaven bekrefter både Are og David at de faktisk synes at skriving er vanskelig, og David sier også at det *blir bare teit når jeg skriver lange tekster*. Ifølge Bandura (1997) er det troen på egne ferdigheter som avgjør om eleven tror at han eller hun er i stand til å mestre en oppgave. Elever som opplever for store krav og vurderinger som har for stort fokus på det eleven ikke mestrer, kan føre til liten eller ingen motivasjon for skriving (Boscolo, 2007). På bakgrunn av det guttene selv sier, og det som flere teoretikere har funnet ut, er det grunn til å tro at det i denne konteksten er sammenheng mellom kjedelig og vanskelig.

Skaalvik og Skaalviks (2009) undersøkelse viste en markant negativ utvikling i elevenes opplevelse av skolen med økende alder. Resultatet viser at motivasjonen for skolearbeidet daler, men de peker også på en klar sammenheng mellom elevenes faglige selvoppfatning og hvilket forhold de har til læreren sin. Dette er et interessant funn og viser at læreren er en viktig faktor for elevenes skolefaglige utvikling. Denne undersøkelsen avdekker også at elevene har problemer med å forstå fagstoffet jo eldre de blir.

Som nevnt foran trekker Skaalvik og Skaalvik (2009) fram flere mulige årsaker til at elevene opplever at det å jobbe faglig stadig blir vanskeligere: for mye av undervisningen foregår felles i store grupper og uten tilstrekkelig tilpasning til den enkelte elev. Undervisningen de første skoleårene har i for liten grad vært differensiert, og det faktum at elevene får større selvinnsikt jo eldre de blir, gjør at mangelen på mestring føles sterkere. I tillegg finner de seg i mindre grad i å gjøre oppgaver de synes er vanskelige og oppfatter som meningsløse. Kan disse årsaksforklaringene være mulig å knytte opp mot den opplevelsen de fire guttene i denne undersøkelsen har av skriving? Det er tydelig at disse guttene mangler den skrivekompetansen en kan forvente på 10. trinn. Om dette skyldes for lite tilpasning de første skoleårene, eller for mye felles undervisning med for lite differensiering på et senere tidspunkt, er det imidlertid vanskelig å konkludere med fordi jeg ikke har innsikt i den opplæringen de har fått. Det jeg kan si, på generelt grunnlag, basert på egne erfaringer og på bakgrunn av møte med andre lærere, er at grunnskolen i for liten grad har fokusert på eksplisitt skriveopplæring. Dette er også noe SKRIV-prosjektet bekrefter. På mellomtrinnet og i ungdomsskolen har det også vært benyttet arbeidsmetoder som har hatt til hensikt at elevene i stor grad skal ta ansvar for egen læring. Elevene har jobbet mye individuelt når de har løst ulike fragmenterte arbeidsoppgaver, for så å krysse av på arbeidsplanen når oppgavene er utført. For elever som strever med både lesing og skriving, kan det være grunn

til å tro at selvstendig arbeid med slike arbeidsplaner kan være både krevende og lite læringsfremmende. Dette er elever som har behov for at læreren veileder og støtter dem gjennom hele læringsprosessen.

Under intervjuet forsto ikke David hva jeg mente da jeg spurte om de fikk respons fra læreren. Jeg ser i ettertid at jeg burde ha stoppet opp her for å klargjøre hva det var han ikke forsto med dette spørsmålet. David fortalte at den vurderingen de fikk omhandlet skrivefeil, og Roar sa at de bare fikk røde strek. Elevene har med andre ord en opplevelse av at tilbakemeldinger og respons har fokus på formsiden av skrivingen, og de har, slik jeg kan tolke det her, ikke en forståelse av at respons kan være en hjelp og støtte i skriveutviklingen. Det kan godt være at lærerne ville ha sagt noe annet dersom de hadde blitt stilt det samme spørsmålet, men uavhengig av hvilken intensjon lærerne har hatt, har ikke eleven en opplevelse av at vurderingen blir gitt for å utvikle dem som skrivere. I opplæringsloven §3-2 er det lovfestet at elevene har krav på vurdering for læring, og loven vektlegger *at undervisvurdering skal brukes som et redskap i læringsprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til økt kompetanse i faget* (Lovdata, 2009).

Hertzberg (1994) påpeker at en responskultur hvor læreren opptrer som korrekturleser ikke er spesielt læringsfremmende. Responsen må være selektiv og bør gis underveis i en skriveprosess. Responsen bør være i tråd med formålet med skriveoppgaven og tilbakemeldingen må tilpasses det skriveutviklingsnivået eleven er på, noe som er i tråd med Vygotskys teori om den nærmeste utviklingszone. Spørsmålet en kan stille seg er om Are, Ove, David og Roar har fått den funksjonelle responsen de har hatt behov for for å utvikle seg som skrivere? Eller har den responsen som har vært gitt vært langt utenfor deres nærmeste utviklingszone og mer styrt av det lærerne mener at en kan forvente av elever på ungdomstrinnet? Det de fire guttene forteller om sine opplevelser med tekstrespons, er at når de får tilbakemelding på noe de har produsert, er det med «negative» kommentarer på ting de ikke har lykkes med. De opplever altså at læreren er en korrekturleser.

I SRSD- modellen som ble beskrevet i kapittel 2, vektlegges det at elever som strever med skriving, må lære seg de samme strategiene som gode skrivere benytter. Dette er også noe Wormnes og Manger (2005) bekrefter gjennom å si at lavt presterende elever har behov for å lære gode strategier for problemløsning, og at de må få oppleve at de innlærte strategiene og den arbeidsinnsatsen de har lagt ned gir resultater. Både Are, Ove, Roar og David ville nok ha profitert på å lære seg strategier for hvordan de skal planlegge, gjennomføre og avslutte en skriveprosess.

Under tenkeskrivingen er det kun en av elevene som uttrykker at skriving faktisk kan ha nytteverdi ved at man kan kommunisere med andre. Under intervjuet kom det også etter hvert fram at det å skrive kan være artig dersom du får skrive om noe du finner på sjøl eller at du får skrive om noe du liker. Disse svarene kan tolkes som at skriving kan være artig dersom elevene opplever skrivingen som meningsfylt eller når skrivingen brukes til å kommunisere med andre. En funksjonell tilnærming til skriveopplæring og hva vi kan bruke skriving til, vil jeg beskrive nærmere i neste kapittel.

Kapittel 5

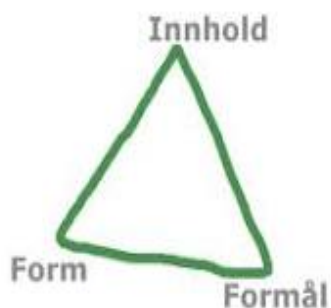
At det alltid skrives riktig og at du virkelig har rett på alle ordene

På spørsmålet om hva som er viktig å tenke på når man skriver, svarer Are *at det alltid må skrives riktig og at du virkelig har rett på alle ordene*. For denne eleven er det med andre ord rettskriving og den tekniske siden ved skriving, og ikke kommunikasjon eller andre aspekter som er viktig. I dette kapitlet vil jeg først gjøre kort rede for teori om skriving og rettskriving. Deretter vil jeg presentere resultatene før jeg avslutter med å drøfte de ulike funnene opp mot teorien.

Teori

Skrivetrekanter

Som nevnt i innledningen påpeker Ongstad (2004) at skriving har en teknisk side hvor fonemer (lyder) omsettes til grafemer (bokstaver). Det er den tekniske siden av skrivingen Are er opptatt av når han skriver at det er viktig *at det alltid skrives riktig og at du virkelig har rett på alle ordene*. Ongstad sier at skriving også handler om form, innhold, egenutvikling og at skriving kan ha som formål å samhandle med andre. Ongstad refererer til at skolen under språkinnlæringen til en viss grad har lagt opp til at en først lærer seg former (struktur), så innhold (referanse) og til slutt bruk (handling). Han påpeker at denne formen for oppbygging kanskje har bidratt til at enkelte lærere tror at det er denne rekkefølgen som er naturlig. (Ongstad, 204 s. 97). Som nevnt i det innledende kapitlet brukte SKRIV-prosjektet Ongstads triadetekning da de utviklet den didaktiske modellen de har kalt for Skrivetrekanter som er vist i figur 1:

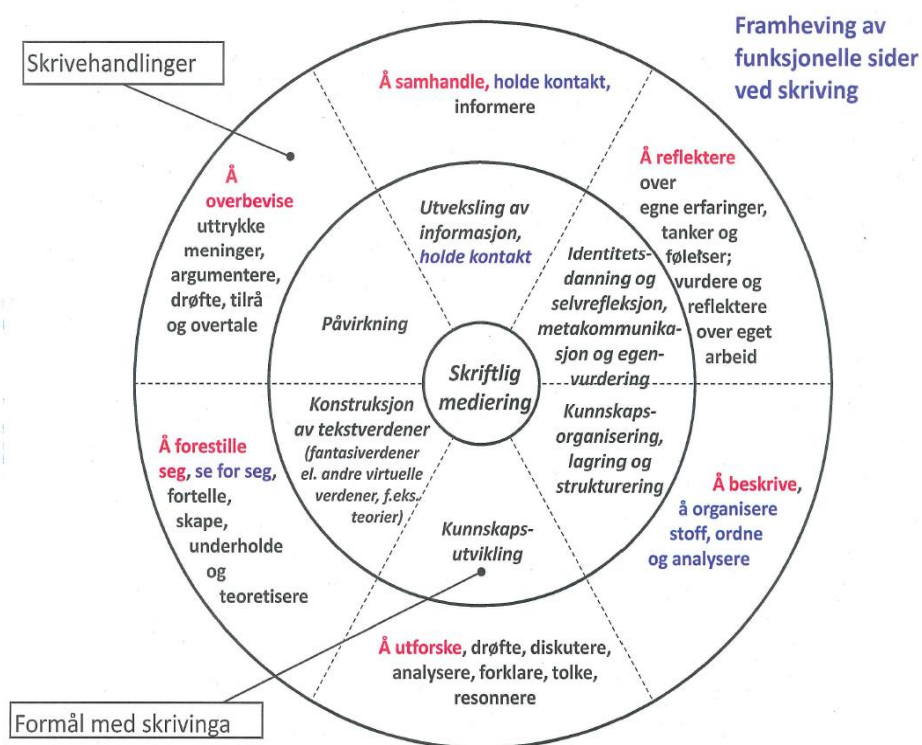


Figur 1. Skrivetrekanter (skrivesenteret.no, 2013a).

SKRIV-forskerne var opptatt av hva som kjennetegner meningsfull skriveopplæring og hva skrivingen i skolen bør brukes til. De konkluderte med at formålssiden har fått for liten oppmerksomhet i skriveundervisningen. Dersom oppmerksomheten i større grad blir rettet mot formålssiden, vil nok det også påvirke form og innholdssiden (Smidt, 2011). Å formålsrette skrivingen er også i Writing Next (Graham & Perin, 2007b) trukket fram som noe av det som har effekt for å sikre en god skriveopplæring.

Skrivehjulet

Høsten 2013 er det planlagt å innføre en læringsstøttende skriveprøve i Norge. De som har arbeidet med disse prøvene, har utviklet en modell de har kalt for *Skrivehjulet* (skrivesenteret.no, 2013b). Den er vist i figur 2:



Figur.2. Skrivehjulet (skrivesenteret.no, 2013b)

Skrivehjulet framhever den funksjonelle siden av skrivingen, altså hva vi bruker skriving til, og det er fokusert på disse seks skrivehandlingene: *å samhandle, å reflektere, å beskrive, å utforske, å forestille seg og å overbevise*. Det er formålet med skrivingen som bestemmer hvilken skrivehandling det vil være mest hensiktsmessig å benytte seg av. De ulike formålene

er beskrevet i midten av Skrivehjulet og denne sirkelen er det mulig å dreie rundt. Formålet om kunnskapsutvikling kan for eksempel også passe til andre skrivehandlinger, enn bare det å utforske. Dersom formålet er å påvirke noe eller noen, vil det å skrive en argumenterende tekst være det mest hensiktsmessige.

Det vil også i noen sammenhenger være naturlig å benytte seg av flere skrivehandlinger i den samme teksten. Innerst i Skrivehjulet er selve navet, som er beskrevet som den skriftlige medieringen. Det omfatter grammatikk og skriftlig ordforråd (ordforråd, morfologi og syntaks), skriftens modaliteter (skrifttegn, ortografi, grafiske virkemidler og illustrasjoner), tekststruktur (rangordning, sekvensering og sammenbinding) og manuell skriving (blyant, penn, tastatur osv.) Dette er det som i Skrivetrekanten er formulert som formsiden av skrivingen. Gjennom å fokusere på den funksjonelle siden av skriving, håper en å rette fokuset mot en funksjonell og meningsfull tilnærming til skriveopplæringen hvor formålet med skrivingen er det som styrer opplæringen og den vurderingen som blir gitt.

Rettskriving

I første halvdel av det 20. århundre hadde skriftens form en viktig ideologisk funksjon, og de sentrale pedagogiske sjangrene var rettskriving, skjønnskrift, innføring og høytlesing. Det var viktig å korrigere feil, og de kunnskapsmessige målene var mindre prioritert (Ongstad, 2004, s. 36). På 50- og 60- tallet ble etter hvert fokuset i større grad rettet mot innhold og kunnskap. Ifølge Ongstad (2004) er det fortsatt en didaktisk utfordring at korrekthet til tider overskygger andre sider ved språket. Han påpeker også at det nasjonale fokuset på korrekthet kan bidra til at noen blir utestengt fra skole og arbeidsliv (Ongstad, 2004 s. 37). Med andre ord kan en tolke det Ongstad sier dithen at dersom skolen blir for opptatt av rettskriving og at alt skal være korrekt, så er det en fare for at noen elever ikke mestrer disse kravene og står i fare for å falle ut av skole og yrkesliv.

At det alltid skrives riktig er for Are det som er viktigst å tenke på når man skriver. For å kunne skrive ortografisk er det nødvendig å tilegne seg gode staveferdigheter. Skaathun (2007) har i sin doktoravhandling hatt som formål å beskrive hvordan elever i norsk barneskole tilegner seg staveferdigheter. Å stave betyr at en knytter bokstavlyden til bokstavtegnet. Skaathuns statistiske materiale viser at stavetilegnelsen utvikles gjennom hele barneskolen og at den blir mer ortografisk korrekt for hvert år. Undersøkelsen viser også at de elevene som skrev de lengste tekstene hadde færrest skrivefeil og at elevenes staveutvikling i høy grad var bestemt allerede etter ett års undervisning. De som var de beste staverne etter 1. klasse, var også de som behersket dette best gjennom hele undersøkelsen. De som derimot var

svake stavere fortsatte med å være det. De statistiske utregningene viste en signifikant sammenheng mellom ordgjenkjenning og staving.

Skaathun peker også på at frekvens spiller en viktig rolle for at elevene skal utvikle en korrekt stavemåte. Her omhandler frekvens både ord som brukes ofte og ordenes interne struktur, som for eksempel morfem (språkets minste betydningsbærende enhet). Det betyr at jo oftere elevene møter et ord jo større mulighet har de til å lære seg ordene ortografisk. Elever som leser mye, vil møte flere ord enn elever som leser lite. Det blir også bekreftet en statistisk sammenheng mellom elevenes tekniske leseferdighet og elevenes staveferdighet. Ordavkodning kan knyttes til å gjenkjenne stavemåter, mens staving handler om at en må kjenne til ulike måter å stave på. Det er derfor viktig å ha strategier for å velge den stavemåten som er mest hensiktsmessig for det aktuelle ordet (Skaathun, 2007).

Hertzberg (1994) sier at en kvalifisert lærer både er god på å diagnostisere og til å veilede elevene. Å diagnostisere en tekst betyr å analysere tekstens sterke og svake sider og på alle nivåer. For å kunne gjøre det må en lærer både ha god tekstkunnskap og kjennskap til elevens skriveutvikling. Det er også nødvendig at en klarer å se forskjell på om elevene har kunnskaps- eller utføringsfeil. Læreren må forstå når eleven prøver seg på nye utfordringer og at det i slike utprøvningsfaser er vanlig at det oppstår en del feil. Å skille mellom veiledning og retting er også et viktig prinsipp. Læreren gjennomfører en grundig diagnostisering av teksten på alle nivå, men eleven må få tilbakemelding på de områdene som gjør ham til en bedre skriver. Formålet med veiledningen bør først og fremst være å få eleven til å ta ansvar for sin egen tekst. Dersom eleven ikke mestrer dette, er eleven heller ikke i stand til å bli en selvstendig og god skriver (Hertzberg, 1994).

Resultater og analyse

I dette kapitlet er fokuset rettet mot det som elevene opplever som viktig når de skriver og noe av det som de synes er vanskelig med skriving. Både under tenkeskrivingen, svarene på spørsmålene og i intervjuet, kommer det tydelig fram at alle fire mener at det er skrivingens forside (rettskriving, tegnsetting, grammatikk, sjanger, mønster osv.) som er det viktigste når man skriver. Det er kun Ove som sier at skriving også handler om det å kommunisere. Are, Ove og Roar skriver følgende om hva som er viktig å tenke på når man skriver:

Are: *At det alltid skrives riktig og at du virkelig har rett på alle ordene*

Ove: *ReTT SkriViNG og DOBBEL konSonanT*

Roar: *Rettskriving-dobbele konsonanter. tegnsetting og storbokstav*

Alle tre peker på de tekniske sidene av skriving hvor rettskriving og tegnsetting er sentrale begreper. Dette bekreftes også under gruppeintervjuet hvor tre av guttene sier dette om hva som er det viktige å tenke på når man skriver:

Roar: *Rettskriving og tegnsetting og sånn... Må huske på at handlinga er grei, at en ikke bare skriv ned en masse ting... Stor bokstav, dobbel konsonant.*

Ove: *Grammatikk... Overskrift*

David: *God handling, øh brukbar lang tekst da*

Også her er det i stor grad formsiden som er sentral, men David og Roar trekker også inn handling og tekstlengde. På spørsmålet om hva de opplever som vanskelig med skriving svarer de dette:

Are: *alle rare ordene og setningene, sette , (komma) og . (punktum) og alle de tegnene.*

David: *å skrive pent og skrive lange tekster*

Ove: *RettskriViNG og å SkriVe pent og GramaTikk*

Roar: *Rettskrivingen er vanskelig m skriving*

På spørsmålet om hva som er viktig når man skriver og hva som er vanskelig med skriving har de først og fremst fokus på skrivingens formside. Det som de mener er viktig, er også det de synes er vanskelig. Hva har dette å si for deres opplevelse av seg selv som skrivere og deres tiltro til egen mestring?

De viser forståelse for hva skriving handler om når de forteller om hva gode skrivere gjør:

Are: *mye øvelse- kan de rare ordene og setningene.*

David: *Skriver pent og Gode historier*

Ove: *De skriver bøker*

Roar: *kommer På en god handling- Rettskriving, osv....*

Det vil si at gode skrivere kan de rare ordene og rettskriving. De skriver pent, de kan skrive bøker, de kommer på en god handling og det handler om mye øvelse.

Drøfting

Både under elevenes tenkeskriving og under intervjuet kom det tydelig fram at det først og fremst er det som i Skrivetrekanten er beskrevet som skrivingens formside disse elevene er opptatt av. Skriving for dem handler i stor grad om rettskriving, tegnsetting, grammatikk, overskrift, avsnitt, skriftstørrelse, håndskrift osv. Disse områdene er de som er beskrevet som

skriftens mediering og selve navet i Skrivehjulet. Dette er også de områdene elevene nevner som vanskelige med skriving. Som beskrevet i forrige kapittel kan negative holdninger være styrt av manglende tiltro til egen mestring. De bruker så mye energi på den tekniske siden, at de har problemer med å rette fokus mot den skapende siden av skrivingen. Det kan også hende at de ikke har fått hjelp til å se de andre sidene av skriving som Skrivehjulet framhever, altså formålet med skriving. Det at de oppfatter formsiden som det mest sentrale, kan også skyldes at det er dette skolen og lærerne har fokusert på som viktigst.

I følge Skaathun (2007) utvikles elevenes staveferdighet seg gjennom hele barneskolen, og den blir mer ortografisk korrekt etter som årene går, noe som er nokså naturlig å forvente. De som skriver mye, får mer øvelse og blir gjerne bedre skrivere. Dette er også noe Are påpeker når han skriver at gode skrivere øver mye. Det som er en tankevekker i Skaathun sin undersøkelse, er at de som var dårlige stavere etter 1. trinn fortsetter med å være dårlige stavere. Elevene i min studie strever med rettskriving. De sier det er vanskelig og tekstene de skriver viser at de har mange skrivefeil. De har altså ikke blitt ortografiske skrivere i løpet av sine 10 år på skole. Det at disse elevene har problemer med rettskriving, kan kanskje skyldes for lite tilpasning de første skoleårene, og at manglende tilpasning har ført til faglige hull (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Ongstad (2004) sier at et for stort fokus på rettskriving, kan føre til at enkelte blir utestengt fra skole og yrkesliv. I denne sammenhengen ønsker jeg å knytte dette opp mot hvordan vi arbeider med respons.

Da informantene ble spurt om de blir veiledet gjennom en skriveprosess eller hvilken respons de får, var de usikre på hva jeg mente med spørsmålet. David sa at vurdering handlet om skrivefeil, og Roar sa at det var røde streker når han skrev feil. Dersom elevene stadig får høre at det meste av det arbeidet de gjør består av feil, kan det fort føre til manglende motivasjon og tiltro til egen mestring, og i liten grad til at de utvikler seg som skrivere. Lærere som gir elevene det Hertzberg (1994) kaller for hele diagnosen, har ikke forstått hvor viktig det er å skille mellom retting og veiledning. God veiledning handler først og fremst om å utvikle elevene til gode skrivere og gjøre dem i stand til å ta ansvar for sin egen tekst. Det er nok også nødvendig med et holdningsskapende arbeid hvor en vektlegger at fokuset på rettskriving og tegnsetting først bør skje i slutføringen av en tekst. «Språkvask» er med andre ord det siste vi gjør. For lavt presterende skrivere vil bruk av tekstbehandlingsprogram være et nyttig verktøy for å lette revisjonsarbeidet og for å skape mer motivasjon for skriveoppgaven. Både Are, Ove og Roar synes at rettskriving er vanskelig, og for dem vil opplæring i hvordan de hensiktsmessig kan bruke et rettskrivingsprogram kanskje kunne gjøre skriveprosessen mer meningsfylt og gi dem større grad av mestring.

Under spørsmålet om det som er viktig å tenke på når man skriver, nevnes andre sider enn selve formsiden. Her nevner både David og Roar at selve handlingen, altså innholdet, også har betydning. På spørsmålet om hva gode skrivere gjør, svarer Ove at gode skrivere skriver bøker. Roar svarer at gode skrivere kommer på en god handling. I forrige kapittel sier Ove at det å kommunisere med andre og det å få skrive om noe man liker, kan være artig med skriving. David påpekte også at det å få finne på noe selv, eller det å dikte egne historier, kan være artig så lenge han slipper å framføre det han har skrevet. Dette er i tråd med det som fremheves i Skrivehjulet som den funksjonelle siden ved skriving, altså hva vi bruker skriving til. Elevene fokuserer her på de funksjonelle sidene og en form for skriving som en ønsker kan bidra til mer meningsfull skriveopplæring for elevene.

I prosjektet til Eritsland (2008) som ble beskrevet i kapittel 2, så han at noen av guttene var så opptatt av rettskriving og så redde for å gjøre feil at det hemmet skrivingen deres. Dette stemmer også med de resultatene jeg har sett i min studie, hvor Are, Ove og Roar er opptatt av at rettskriving er viktig, men også påpeker at dette er vanskelig. Eritsland så også at elevene var modne for eksplisitt skriveopplæring og at de hadde behov for opplæring og hjelp til å skrive egne tekster. Det var også nødvendig å gi dem opplæring i hvilke strategier de har bruk for for å kunne løse de skriveoppgavene de får i oppdrag å utføre. I denne sammenhengen kan det igjen være naturlig å trekke inn SRSD- modellen for å lære elevene de skrivestrategiene som er mest hensiktsmessige for dem i arbeidet med å utvikle seg som skrivere (Graham & Perin, 2007b).

Kapittel 6

Å skrive fint og tydelig så andre folk kan lese det

Både Ove og David vektlegger at det å skrive fint både er viktig og vanskelig. I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for teori om funksjonell håndskrift. Deretter presenterer jeg resultatene fra datainnsamlingen, før jeg avslutter med drøfting av resultatene og analysen i lys av teori om håndskrift.

Teori

Funksjonell håndskrift

For lavt presterende skrivere hadde bruk av tekstbehandling en meget god effekt, i følge rapporten *Writing Next* (Graham & Perin, 2007b). Betyr det at å arbeide mot en funksjonell håndskrift ikke skal være et prioritert område i skolen? I avisartikkelen «Punktum for håndskriften» som sto i Aftenposten den 20.12. 2006 (Mauren, 2006), uttalte førsteamanuensis Arne Trageton at det innen 2015 vil være kun to prosent av ordene som blir skrevet for hånd, og at dette kommer til å bety slutten på skriveopplæring med blyant og papir. Vi nærmer oss denne tidsfristen med stormskritt, og mye tyder på at denne spådommen ikke kommer til å oppfylles.

Håndskrift er fremdeles et grunnleggende kommunikasjonsmiddel i vårt samfunn. Som vi så i kapittel 4, var Ove klar over skrivings funksjon som et verktøy for å kommunisere. Det vil fortsatt være behov for at elevene lærer å utvikle en funksjonell håndskrift i tillegg til andre verktøy for kommunikasjon. En dårlig utviklet håndskrift kan også være med på påvirke elevenes oppfatning av seg selv som skrivere. Elever som bruker mye energi på å fremkalle og på å forme bokstavene på papiret, har problemer med å fokusere på staving, planlegging og den kreative delen av skrivningen (Schlagal, 2007).

Opplæring i funksjonell håndskrift handler ikke om et dekorativt element ved skrivningen, men at det å kunne forme bokstaver er en viktig del av selve skriveprosessen. Schlagal sier at å neglisjere denne delen av skrivningen, kan føre til personlige, sosiale og utdanningsmessige konsekvenser (Schlagal, 2007). For at håndskriften skal være funksjonell, må den ifølge Karlsdóttir og Stefansson (2005), oppfylle to krav. Det første kravet er at skriften bør kunne leses med normal lesehastighet og være i samsvar med den allment aksepterte standarden for håndskrift. Det andre kravet er at skriveren former skriften så raskt at den ikke tar fokuset bort fra de andre viktige elementene som skjer i en komplisert

skriveprosess. Med andre ord handler funksjonell håndskrift om skrivekvalitet og skrivehastighet.

I artikkelen «Utvikling av håndskrift» konkluderer Karlsdóttir og Stefansson (2005) med at årsaken til at noen utvikler en håndskrift som er dysfunksjonell, kan være at begynneropplæringen ikke har vært tilstrekkelig tilpasset den enkelte eleven. I tillegg kan det skyldes at tiden som har vært brukt på opplæringen ikke har vært i samsvar med den tiden elevene har hatt behov for for å lære seg bokstavene. Observasjoner viser også at gutters evne til å fokusere oppmerksomheten under håndskriftsopplæringen, er noe dårligere enn hos jenter (Karlsdóttir & Stefansson, 2005). Årsaken til dysfunksjonell håndskrift kan med andre ord ligge hos eleven selv, i undervisningen eller i et samspill mellom disse. Det er også en forutsetning at eleven har tilstrekkelig utviklet motorikk, oppmerksomhet, persepsjon og kognitiv evne til å tolke de grafiske formene (Karlsdóttir, 2004 s. 145).

Det har vært en gjengs oppfatning at dårlig håndskrift skyldes at elevene har motoriske og perseptuelle vansker, men Karlsdóttir og Stefansson (2002) påpeker at de aller fleste elever har så gode perseptuelle- og motoriske ferdigheter at de evner å utvikle en funksjonell håndskrift. En kan forvente en rask utvikling av elevenes håndskrift på 1. trinn, og i løpet av 2. trinn når den et permanent nivå. Dersom håndskriften utvikles i et saktere tempo, kan det indikere en dysfunksjonell skrift, og tiltak bør iverksettes. Elevenes skrivekvalitet bør systematisk kartlegges for å sikre at håndskriften deres blir så funksjonell som mulig, og systematisk repetisjon er et viktig bidrag for å sikre god skrivekvalitet (Karlsdóttir & Stefansson, 2002).

Karlsdóttir og Stefansson (2002) har identifisert to typer dysfunksjon hos elever på 5. trinn. Det er den primære dysfunksjonen som utvikles på 1. og 2. trinn, og den sekundære som utvikler seg på 4. og 5. trinn. Den primære dysfunksjonen kjennetegnes ved at elevene har problemer med å forme enkelte bokstaver og bindinger, og at de skårer påfallende lavt på forkunnskaper i bokstavgjenkjenning, bokstavskrivning og lesing. Dette kan tolkes som at disse elevene har svakt utviklede kognitive ferdigheter. Vanskene kan med andre ord skyldes at bokstavene ikke blir oppfattet riktig, og at det ikke har blitt tatt hensyn til at disse elevene har behov for lengre innlæringstid enn det undervisningen har lagt opp til. Årsaken til den sekundære dysfunksjonen er at elevene har en uklar oppfattelse av hvordan bokstavene skal formes, og at dette førte til en latent ustabilitet i skriften som blir forsterket når den formelle undervisningen opphører rundt 3. og 4. trinn. Den formelle treningen avsluttes samtidig som det blir et økende krav til håndskrift i elevenes skolearbeid (Karlsdóttir, 2004).

For å sikre at undervisningen blir så god som mulig har Karlsdóttir (2004) en rekke

konkrete tips, som jeg nå ønsker å gå nærmere inn på. Før selve innlæringen starter, bør elevene lære riktig sittestilling, skrivestilling, papirhelling og blyantgrep. Grunnopplæringen kan foregå sammen med lese- og skriveopplæringen i 1. klasse, men den formelle skriftformingsundervisningen bør starte på 2. trinn og utviklingen av skriftens kvalitet bør skje på 2. og 3.trinn, mens hastighetstreningen bør videreføres. Det er nødvendig å trene regelmessig og med individuelle tilpasninger. Lærerne må være i stand til å kartlegge både elevenes skriftkvalitet og hastighet, slik at de er i stand til å iverksette tiltak ved behov.

Resultater og analyse

Tekstene Ove, David og Roar skrev bærer preg av at de ikke har tilegnet seg en funksjonell håndskrift. De blander små og store bokstaver, de er usikre på hvor de bør starte når de skriver bokstavene, og noen av ordene er nesten uleselige. David mener at det som er viktig å tenke på når man skriver er:

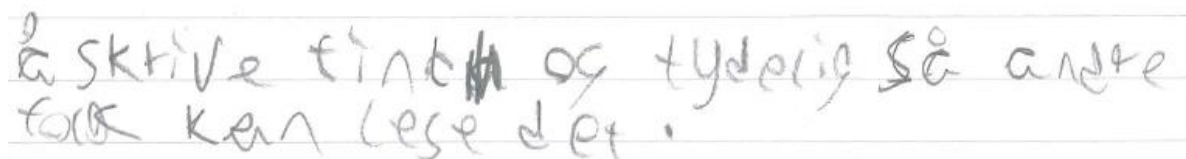
å skrive fint og tydelig så andre folk kan lese det...Skriv pent, skriv tydelig sånn at andre folk ser ka du har skreve og sånn

David og Ove sier at det som er vanskelig med skriving er:

David: *å skrive pent...*

Ove: *... å SkriVe Pent*

Det er spesielt David som er opptatt av at det å skrive pent og tydelig er viktig når man skriver. Her er et utdrag av den teksten som David skrev:



å skrive fint og tydelig så andre folk kan lese det.

David viser i denne teksten at håndskriften hans ikke er spesielt funksjonell. Han starter bokstavene på feil sted, og ordet *folk* kan være vanskelig å tyde. Han opplever håndskrift som en viktig faktor ved skriving, men mye tyder på at dette er et område han selv behersker dårlig. Ove synes også at det å skrive pent er vanskelig. Her er et utdrag av det han skrev:

Handwritten text in Norwegian: "Rettskrivning og å skrive Pent og Grammatikk". The text is written in a cursive, somewhat messy style on lined paper.

Ove sin håndskrift bærer også preg av å være lite funksjonell og han veksler mellom å bruke store og små bokstaver.

Drøfting

I følge Schlagal (2007) kan en dårlig utviklet håndskrift være med på å påvirke elevenes oppfatning av seg selv som skrivere. Elever som bruker mye energi på å fremkalle og på å forme bokstavene på papiret, har problemer med å fokusere på staving, planlegging og den kreative delen av skrivingen. Jeg tenker at det Schlagal beskriver her kan være relevant både når det gjelder David, Roar og Ove, selv om Roar ikke har skrevet eller sagt noe om sine tanker om håndskrift. Alle tre har en håndskrift som bærer preg av å være lite funksjonell, og de bruker nok mye energi på selve utformingen når de må skrive for hånd. Dette tar kanskje energien og motivasjonen bort fra den kreative delen av skrivingen. Verken Ove eller David har en sammenhengende skrift, og begge vil nok ha problemer med å forme skriften så raskt at det ikke tar fokuset bort fra de andre viktige elementene i selve skriveprosessen. Ingen av dem oppfyller derfor kravet om god skrivekvalitet og god skrivehastighet, som ifølge Karlsdóttir og Stefansson (2005) er det som kjennetegner en funksjonell håndskrift.

Årsaken til at noen elever utvikler en dysfunksjonell håndskrift i grunnskolen kan være en vekselvirkning mellom elevenes kognitive forutsetninger, hvordan undervisningen organiseres og at skolen ikke har tatt nok hensyn til elevenes modenhet og gutters problemer med å fokusere oppmerksomheten (Karlsdóttir, 2004). Skaalvik og Skaalvik (2009) bekrefter at manglende differensiering kan føre til at elevene får faglige problemer, og i denne sammenhengen kan det bety at elevene ikke har fått den opplæringen eller treningen de har trengt for at skriften deres skal bli så funksjonell som mulig. Karlsdóttir og Stefansson (2002) sier i sin artikkel at de aller fleste elevene har så gode perseptuelle og motoriske ferdigheter at de vil være i stand til å utvikle en funksjonell håndskrift.

Hvorfor er det da fortsatt elever på 10. trinn som ikke har en skrift som tilfredsstillende kravet om kvalitet og hastighet? Kan dette skyldes at det ikke er jobbet systematisk nok fra starten av og at den nødvendige repetisjonen ikke er iverksatt? Kanskje disse elevene ikke var i sin proksimale utviklingszone da de lærte bokstavene den første gangen og at det ikke ble

gjennomført en kartlegging for å undersøke om de faktisk hadde lært seg de bokstavene som klassen hadde jobbet med? Har de fått den individuelle oppfølgingen de faktisk hadde behov for? Vi ser at Ove ikke skiller mellom store og små bokstaver. Det skyldes kanskje at han lærte de store bokstavene først. En annen årsak kan være at han ikke var moden for bokstavinnlæringen da den første gang ble gjennomført, og at han ikke har fått den repetisjonen han har hatt behov for, for å utvikle en mest mulig funksjonell skrift senere.

Tidlig innsats kan være et viktig bidrag til å forhindre at elevene utvikler en primær dysfunksjon som kjennetegnes ved at eleven har problemer med å oppfatte bokstavene rett. Håndskriften til tre av deltagerne bærer preg av at det kanskje ikke er iverksatt god nok opplæring og nok tid til repetisjon.

En kan til slutt stille seg spørsmålet om det vil være hensiktsmessig å jobbe med å utvikle en funksjonell håndskrift når disse elevene har kommet så langt som til 10. trinn? Jeg tenker at det kunne vært verdt et forsøk å gjennomføre et intensivt kurs hvor formålet med skriveaktiviteten skal være å utvikle skrivehastighet og skrivekvalitet.

Kapittel 7

Oppsummering og avsluttende refleksjon

I denne studien har jeg sett på hvilket forhold lavt presterende skrivere har til skriving, og studien bygger på følgende forskningsspørsmål: *Hvilken opplevelse har fire lavt presterende skrivere på 10. trinn av skriving?* Metoden jeg har benyttet i datainnsamlingen er en kvalitativ intervjustudie, hvor jeg gjennomførte et gruppeintervju med fire gutter. I forkant av intervjuet gjennomførte alle fire individuell tenkeskriving. De svarte også skriftlig på noen spørsmål. Intervjuet ble spilt inn og transkribert. I analysen av elevenes skrevne tekster og det transkriberte intervjuet fant jeg tre kategorier som informantene framhevet da de delte sine tanker og opplevelser om skriving. De tre kategoriene er basert på elevenes egne sitater, og er henholdsvis "*Skriving tar tid og humør*", "*At det alltid skrives riktig og at du virkelig har rett på alle ordene*", og "*Å skrive fint og tydelig så andre folk kan lese det*". Den første kategorien ble tolket i lys av teorier om motivasjon og mestring. Den andre kategorien har jeg relatert til teorier om funksjonell skriveopplæring og rettskriving. Til den siste kategorien har jeg vektlagt teorier om funksjonell håndskrift.

De to første kategoriene omhandlet motivasjon, mestring og funksjonell tilnærming til skriving. Mestringsopplevelser og tiltro til egne ferdigheter er viktige faktorer for motivasjon. For at elevene skal oppleve at de skriveoppgavene de får er meningsfulle, er det hensiktsmessig å framheve de funksjonelle sidene ved skriving. Analysen av materialet viste at alle de fire elevene opplevde at skriving var kjedelig, og at de først og fremst var opptatt av rettskriving, tegnsetting, grammatikk og håndskrift. Skriving for dem handler med andre ord om den tekniske siden av skrivingen, som i Skrivehjulet er beskrevet som skriftens mediering, og i Skrivetrekanten som skrivingens forside. Områdene de fire elevene fremhever som betydningsfulle, er også de områdene som de selv sannsynligvis behersker minst. Det er derfor ikke så overraskende at de opplever skriving som kjedelig eller lite meningsfylt, og at de har liten tiltro til egen mestring.

I SKRIV-prosjektet observerte forskerne at fokuset i skriveopplæringen i stor grad var rettet mot skrivingens form- og innholdsside, og var i mindre grad styrt av formålet med selve skriveaktiviteten. En av de didaktiske anbefalingene til SKRIV-prosjektet var derfor blant annet at skrivingens formål må komme tydeligere fram i all skriveopplæring. Formålet kan være å jobbe med deler av en skriveprosess, men formålet kan også omhandle hva selve teksten eller produktet skal brukes til. Skrivingens formål og hva skrivingen skal brukes til er også det som er vektlagt i Skrivehjulet. Dette er en helhetlig måte å tenke skriveopplæring på,

hvor formålet først og fremst er å få til en mer funksjonell og meningsfull skriveopplæring (Smidt, 2010). Som nevnt tidligere er tydelig formål også fremhevet av Graham og Perin (2007b) som en av de faktorene som har god effekt på elevenes skriveutvikling. Det er derfor viktig at formålet klargjøres før elevene starter på en skriveoppgave eller en skriveprosess.

Den siste kategorien omhandlet funksjonell håndskrift. Dersom en velger bort arbeidet med å utvikle elevenes funksjonelle håndskrift, har man også frarøvet dem muligheten til å bruke skrivingen som middel i egen læring, altså som en læringsstrategi. For to av guttene i denne oppgaven er håndskrift et tema de vektlegger, og deres stemmer bør også tillegges verdi. Dersom en jobber systematisk med skriving på 1.trinn, vil de fleste elevene ha så god kjennskap til de ulike bokstavene at de vil være kognitivt og motorisk forberedt til å starte med den formelle skriftformingstreeningen på 2.trinn. Det er derfor grunn til å hevde at den sekundære dysfunksjonen, som gjerne utvikler seg på 4.-5.trinn, kan forhindres ved at en fortsetter å kartlegge elevenes skrift for å sikre at elevene har kjennskap til hvordan de ulike bokstavene formes. For de elevene som ikke mestrer dette, har det vist seg at intensive skriftformingskurs har en positiv effekt (Karlsdottir, 2004). I tillegg vil elever som har en dårlig utviklet håndskrift ha stort utbytte av å jobbe med tekstbehandlingsprogrammer, men det krever samtidig at de får god opplæring i slike verktøy for at det skal oppleves som et nyttig hjelpemiddel for elevene.

For at elever som strever skal utvikle seg som skrivere, er det viktig at de får lære seg de samme strategiene som gode skrivere bruker. De må få opplæring i hva de bør gjøre før de starter å skrive, hva de bør gjøre underveis og hva som er mest hensiktsmessig å gjøre når teksten er ferdigskrevet. Elevene i denne studien er nok bevisst at det å skrive gode tekster handler om mye øvelse, men de har ikke kunnskap om hvordan det skal gjøres. Som Roar sier, kan skriving ta både tid og humør. Dette gjelder ikke bare for de som strever med skriving. For gode skrivere er også det å skrive hardt arbeid. Gjennom at lærere modellerer skriving foran elevene sine, kan elevene få en forståelse av at skriving handler om å ta ulike valg. Elevene bør også tidlig få erfare at skriving i stor grad handler om å omskrive det man har skrevet. Lavt presterende elever har behov for mye støtte i alle deler av en skriveprosess. Å gi elevene tydelige rammer er derfor viktig når elevene arbeider med en tekst, slik at de i størst mulig grad kan være fokusert på innholdet, og hva de ønsker å kommunisere og ikke bare den tekniske siden av skrivingen.

Innledningsvis viste jeg til ulike tiltak som er iverksatt for å forhindre frafall i videregående opplæring. Slik jeg ser det, er disse tiltakene i tråd med det jeg i denne oppgaven har beskrevet som læringsfremmende metoder for å utvikle elevene som skrivere.

Ny GIV-skoleringen har satt fokus på betydningen av at elevene blir møtt i deres proksimale utviklingszone, og at elevene får tydelige rammer og hjelp til å lære ulike strategier for hvordan de kan løse de faglige utfordringene de møter. Jeg har i mitt arbeid med Ny GIV møtt lærere som har uttrykt at skoleringen har gitt dem noen verktøy og strategier som har bidratt til at de har endret sin undervisningspraksis. Jeg har også møtt Ny GIV-elever som begeistret har fortalt at de setter pris på en mer variert og tilpasset undervisning, og at de opplever at læreren har tro på at de mestrer i større grad enn før.

Praksisdokumentet som er utarbeidet i forbindelse med satsingen på ungdomstrinnet, vektlegger fem prinsipper som lærere bør jobbe med for å utvikle elevenes skrivekompetanse. Fokus for disse prinsippene er at elevene må få skrive mye, vurderingen skal være læringsfremmende, elevene må få opplæring i skrivestrategier, det må gis rammer for skriving og det må skapes klasserom der en diskuterer tekster og skriving. Med andre ord kan en si at en god skriveopplæring kjennetegnes ved at den er eksplisitt, strukturert og funksjonell. Elevene må få tydelige rammer, strategier og veiledning for å utvikle seg som skrivere.

Det foregår mye god praksis i norske klasserom, og det finnes mange dyktige lærere som gjør så godt de kan for å skape et godt læringsmiljø for elevene sine. Lærhverdagen er fylt av mange oppgaver og utfordringer i tillegg til en rekke «tidstyver» som vanskeliggjør de lange prosessene med tid til fordypning, men jeg mener at en kan vinne mye på å satse på de undervisningsmetodene som viser seg å ha effekt i arbeidet med å utvikle elevene til å bli funksjonelle skrivere. Sentrale begreper her er *motivasjon*, *mestring* og *muligheter*, som også er tittelen på Stortingsmelding 22, som framhever at ungdomsskolen må bli mer praktisk, variert, relevant og utfordrende. Jeg tenker at dette også har gyldighet for skriveopplæringen.

Dette er en studie som har hatt som hensikt å beskrive hvilken opplevelse fire gutter på 10. trinn har av skriving. Spørsmålet en kan stille seg, er om disse guttenes opplevelse av skriving og de teoriene som jeg har valgt å tolke deres opplevelser ut i fra, kan ha nytteverdi for andre? Mine resultater kan nok ikke generaliseres til å gjelde alle lavt presterende skrivere på 10. trinn, men jeg håper at flere lærere og elever kan kjenne seg igjen i resultatene, og det vil derfor i stor grad være opp til leseren å avgjøre om dette har overføringsverdi til deres praksis (Larsson, 2009).

Til høsten innføres det læringsstøttende skriveprøver på 5. trinn og 8. trinn. Det blir spennende å se om Skriveprøven, Skrivehjulet og veiledningsmateriellet som blir utgitt, vil kunne bidra til at skolen retter fokuset mot en mer funksjonell tilnærming til skriveopplæringen. Systematisk og eksplisitt skriveopplæring vil kunne være et viktig bidrag til at flere elever får mulighet til deltagelse i videre skolegang, i yrkeslivet og i de aktivitetene

som det forventes at borgere i et demokrati skal mestre. I følge Boscolo (2007) er en motivert elev en elev som har lært hvordan han skal takle de utfordringene som dukker opp når han skriver. Det er en elev som vet hva han skal skrive om, og som er villig til å ta bruk de strategiene som er nødvendig for å skape en tekst han er fornøyd med. Avslutningsvis ønsker jeg å dele et sitat av Graham og Perin (2007b, s. 30) som på mange måter oppsummerer betydningen av å utvikle elevenes skrivekompetanse:

Writing well is not just an option for young people - it is a necessity.

Etterord

Som en del av datainnsamlingen, valgte jeg å la elevene å gjennomføre en helhetlig skriveprosess. Hovedtanken var at elevene skulle få prøve ut noen av de metodene og de strategiene som jeg i denne oppgaven har beskrevet som effektfulle for å utvikle elevene som skrivere. Jeg har valgt å utelate dette materialet i selve masteroppgaven, for det ble for oppfattende å gå inn på dette i tillegg til å gå i dybden på elevenes opplevelse av skriving. Jeg vil allikevel i dette etterordet vise hvilke metoder og strategier disse elevene fikk prøve ut og hvilken opplevelse de hadde av dette. Før jeg sier noe om elevenes opplevelse, ønsker jeg å gi en kort beskrivelse av selve skriveprosessen som besto av disse elementene:

Klargjøring av formål: Elevene skulle bruke emnehjelp og skriveramme som støtte for å skrive en beskrivende tekst.

Bakgrunnskunnskap: Tenkeskriving om hva de visste om emnet fra før. Samtale om dette.

Emnehjelp: En modelltekst som ble lest med fokus, hvor de fikk konkrete leseoppdrag til det som var sentralt i teksten. Det foregikk en felles samtale underveis.

Skriveramme: Skriverammen var delt inn i de tre fokusområder som de skulle finne i den teksten de leste. Til hvert av områdene skulle de fylle inn det som var mest sentralt. Hvert område skulle utgjøre et avsnitt i teksten. I tillegg var det en kolonne for innledning og avslutning.

Produsere tekst: Elevene fikk i oppdrag å bruke skriverammen som støtte da de skulle produsere sin egen tekst.

Revidering og slutføring: De fikk til slutt beskjed om å lese over teksten sin. Jeg ga også veiledning underveis i prosessen (her burde de også fått jobbet med elevrespons).

Dele: Opplesing av tekstene for hverandre.

Etter at elevene hadde jobbet seg gjennom hele prosessen, fikk de i oppdrag å tenkeskrive om opplevelsen og dette var det de skrev:

Are: *Veldig grei og smart måte å tenke på hvordan vi kan skrive på.... Jeg skrev veldig mye over det jeg trodde.*

David: *Det var en enkel måte å skrive en tekst på og lære om noe nytt. Det var morsomt*

Ove: *DeNNe ProSeSSen Har vert veLDIG AVlaPPeNe og Morro og Vere MeD På. JeG Har lert Mye rart som TankeskrivinG, Lese MeD fokus, skriveraMMer, SaMtale, og skreve eGen tekst. alt i DeNNe PerioDen Har vert bra!*

Roar: *Jeg synes at det var lærerikt og litt gøy, det var gøy å gjøre noe annet litt mye skriving (men det er jo meningen)*

På spørsmålet om hva de syntes om sin egen tekst svarte de dette:

Are: *Veldig bra*

David: *Teksten MIn var bra.*

Ove: *DeN Teksten ble Grei*

Roar: *bra, men litt kort tid*

De fire guttene jeg har beskrevet i denne oppgaven har vist at de hadde et lite positivt forhold til skriving da de skrev og snakket om dette under vårt første møte. De ga også uttrykk for at deler av skrivingen kunne være vanskelig. Hvis vi nå ser på opplevelsen de har av denne helhetlige skriveprosessen, tyder svarene på at de har en mer positiv holdning enn tidligere. David skrev at han syntes at dette var en enkel og morsom måte å skrive en tekst på. Roar uttrykte at det var lærerikt og litt gøy. Are sa at det var en veldig grei og smart måte å tenke på hvordan vi kan skrive på, og Ove skrev at prosessen hadde vært veldig avslappende og moro å være med på. Tre av dem sier at de synes at tekstene de skrev ble bra, og en sa at den ble grei. De bruker altså ord som enkel, morsom, smart måte, lærerikt, gøy, avslappende og moro. Dette er helt andre ord enn dem de tidligere valgte å bruke da de skulle dele sine tanker om skriving.

Hva kan så årsaken være til at de bruker mer positivt ladede adjektiv denne gangen? Jeg velger å tolke det som at de satte pris på å bli veiledet gjennom en skriveprosess fra klargjøring av formål til deling av tekster. Underveis i denne prosessen fikk de emnehjelp gjennom å lese en relevant tekst med fokus. Jeg så også at skriverammen var en nyttig støtte i planleggingsfasen. De uttrykte også selv at de ble ganske fornøyde med den teksten de produserte.

Jeg håper at disse guttene, gjennom å ha deltatt som bidragsytere til min oppgave, har fått med seg noen strategier som de kanskje kan se på som hensiktsmessig å bruke når de skal skrive ulike typer tekster i framtiden.

Referanseliste

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H.Freeman and Company.
- Berger, K.L. (2006). Perspektiv på skriftkultur. I: S. Matre (red.): *Utfordringar for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir, s. 57–76.
- Boscolo, P. (2007). Engaging and Motivating Children to Write. I S. Graham, C A. MacArthur, og J. Fitzgerald (red.), *Best Practices in Writing Instruction*: New York: The Guildford Press.
- Eritsland, A G. (2008). *Samskriving: Ny veg i skriveopplæringa*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord og A. J. Aasen (red), *Rammer for skrivning: Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir akademisk forlag, s. 13–31.
- Fibiger, J., Maibom, I. & Søgaard, S.(2011). *Skriftens veje*. København: Academica.
- Frønes, I & Strømnes, H.(2010). *Risiko og marginalisering. Norske barns levek r i kunnskapssamfunnet*, Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Graham, S. & Harris, K.R. (2007). Best Practices in Teaching Planning. I: S. Graham, C. A. MacArthur og J. Fitzgerald. (red). *Best Practices in Writing Instruction*: New York: The Guildford Press, s. 119–140.
- Graham, S., Harris, K. R., & Santangelo T. (2008). Using self-regulated strategy development to support students who have «Trubol giting thangs into werds». *Remidal and Special Education*, 29 (2), 78-89.
- Graham, S., & Perin, D. (2007a). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students: *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476.
- Graham, S., & Perin, D. (2007b). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school- A Report to Carnegie Corporation of New York*.
- Gudmundsd ttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I:T. Moen og R. Karlsd ttir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag, s. 15-31.
- Hertzberg, F. (1994). L rerrespons. *Norsklæreren*, 1, 20-24.
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad og A. Turmo (red.), *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 111-126.
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Hoel, T. L. (2009). Utpr vande skrivning i læreprosessen. I: R.T. Lorentzen og J. Smidt (red.), *  skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 39-50.
- H land, A. (2010). Lesing av modelltekstar gir skriverammer: Skrivning av biotoploggar på femte trinn med utgangspunkt i autentiske loggar fr  arbeidslivet. I: J. Smidt, I. Folkvord og A.J. Aasen (red.), *Rammer for skrivning: Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir akademiske forlag, s. 107-124.

- Karlsdóttir, R. & Stefansson, T. (2002). Problems in developing functional handwriting. *Perceptual and Motor Skills*, 94 (2), 623-662. Monograph Supplement 1-V94, .
- Karlsdóttir, R. (2004). Funksjonell håndskrift. I: H. Sigmundsson og M. Haga (Red.). *Motorikk og samfunn. En samfunnsvitenskapelig tilnærming til motorisk atferd*. Sted: Sebu Forlag, s. 141–159.
- Karlsdóttir, R. & Stefansson, T. (2005). Utvikling av håndskrift. I: H. Sigmundsson og M. Haga, *Ferdighetsutvikling. Utvikling av grunnleggende ferdigheter hos barn*. Oslo: Universitetsforlaget. s. 71– 96.
- Kunnskapsdepartementet: *Gjennomføringsbarometer 2012:1* (2012): Hentet 04.02.2012, fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Kampanjer/NyGiv/Statistikkprosjektet/barometer2012_1.pdf
- Kvithyld, T & Aasen, A. J.(2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I: J. Smidt, R. Solheim og A. J. Aasen (red.) *På sporet av god skriveopplæring*. Trondheim: Tapir akademiske forlag, s. 87–98.
- Kvale, S. (2005). Om tolkning af kvalitative studier. *Nordisk Pedagogikk* 25(1), 3–15.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordisk Pedagogikk*, 25(1), 16–35.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 25–38.
- Lovdata: Forskrift til opplæringsloven (2009): Hentet 19.02.2013 fra: <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-005.html#3-1>
- Manger, T. (2012). *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Mauren, A. (2006). *Punktum for håndskriften*. Aftenposten. 20.12.06. Hentet 21.02.2013 fra: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Punktum-for-handskriften-6441613.html>
- Mehlum, A. (1994). *Skriveundervisning: Mellom styring og frihet*. Oslo: TANO.
- Meld.St.22 (2010-11). Melding til Stortinget. *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Hentet 26.02.2013 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251>
- Ongstad, S. (2004). *Språk kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Schlagal, B. (2007). Best Practices in Spelling and Handwriting. I: S. Graham, C. A. MacArthur og J. Fitzgerald, J. (red). *Best Practices in Writing Instruction*: New York: The Guildford Press, s.179–201.
- Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2009). Elevenes opplevelse av skolen: sentrale sammenhenger og utvikling med alder. *Spesialpedagogikk*, 74(8), 36 –47.

- Skaathun, A. (2007). *Staveferdigheit. Ei undersøking om stavetileigning i norsk barneskole*. Doctor Philosophiae UiS no.41, Universitet i Stavanger.
- Skrivesenteret.no, 2013a. Hentet 03.05.2013 fra:
<http://www.skrivesenteret.no/nyhet?a=skrivetrekanten&b1=barneskole&b2=Barnetrinn>
- Skrivesenteret.no, 2013b. Hentet 03.05.2013 fra: <http://www.skrivesenteret.no/files/pdf/Skrivehjulet-bomalmars2013TGD.pdf>
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse- fra beskrivelser til utvikling. I: J. Smidt (red), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir akademiske forlag, s. 11–35.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skrijving i alle fag. I: J. Smidt, R. Solheim og A. J. Aasen (red.), *På sporet av god skriveopplæring*. Trondheim: Tapir akademiske forlag, s. 43–52.
- Thornberg, R & Fejes, A. (2009). Kvalitet og generaliserbarhet i kvalitative studier. I: R. Thornberg og A. Fejes, (red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB, s. 216–235.
- Tyre, P. (2012). *The Writing Revolution*. The Atlantic Oct.2012. Hentet 27.03.2013 fra:
<http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2012/10/the-writing-revolution/309090/>
- Utdanningsdirektoratet: Gjennomgang av norsk, samfunnsfag, naturfag, matematikk og engelsk (2012): Hentet 19.02.2013 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Gjennomgang-av-fem-fag/>
- Utdanningsdirektoratet: God skriveopplæring- for lærere på ungdomstrinnet (2013): Hentet: 19.02.2013 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/Container/God-skriveopplaring---for-larere-pa-ungdomstrinnet/God-skriveopplaring/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wormnes, B., & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wray, D., & Lewis, M. (1997). *Extending literacy: Children reading and writing non-fiction*. London: Routledge.

Vedlegg 1: Informert samtykke

Informert samtykke

Mitt navn er Iris Hansson Myran, og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU. Jeg holder nå på med en avsluttende masteroppgave hvor temaet for oppgaven er ungdomsskoleelever som strever med skrivning av tekst og deres forhold til skrivning.

Jeg ønsker å gjennomføre et gruppeintervju med fire gutter på 10.trinn. Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg om guttenes opplevelse av skrivning og hva de gjør når de skriver. Jeg ønsker også å la elevene prøve ut noen skriveaktiviteter og skrivestrategier. Dette er strategier de kanskje vil kunne ha nytte av når de skal skrive tekster i andre sammenhenger. Jeg ser for meg at jeg må møte de aktuelle deltagerne ca. 3 ganger for å få nok informasjon til dataanalysen. Hvert møte vil ta omtrent en time. For å sikre at analysen blir best mulig ønsker jeg å filme intervjuene og gjennomføring av aktivitetene. Opptakene vil bli behandlet strengt fortrolig og kun brukt internt i prosjektet. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig innen utgangen av juni 2013. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Det er frivillig å være med og deltagerne har mulighet til å trekke seg når som helst underveis i undersøkelsen, uten å begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet.

Prosjektet er godkjent av Pedagogisk institutt, NTNU og min forskningsstudie blir veiledet av Ragnheidur Karlsdottir. Studien er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Nedenfor er det en samtykkeerklæring. Jeg håper dere vil signere den før intervjuet og datainnsamlingen starter.

Med vennlig hilsen

Iris Hansson Myran

Mobil: 40479653

Samtykkeerklæring

Vi har mottatt informasjon om studien om elever som strever med skrivning på ungdomstrinnet. Vi samtykker i at vår sønn får delta på intervjuer og i gjennomføring av ulike skriveoppgaver. Vi er kjent med studiens hensikt, og vet at vi når som helst kan trekke oss ut av undersøkelsen. Vi vet at de opplysningene som blir gitt vil bli behandlet med anonymitet i den ferdige oppgaven.

Signatur foresatte _____

Signatur deltager: _____

Telefonnr: _____

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32348

Hvilke strategier bruker ungdomsskoleelever som strever med skriving når de skriver og hvilket forhold har de til skriving? Hvilke tiltak kan settes inn for at de skal bli bedre skrivere?

Behandlingsansvarlig

NTNU, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Ragnbeidur Karlsdottir

Student

Iris Hansson Myran

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

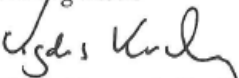
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen



Vigdis Namtvedt Kvalheim



Sondre S. Arnesen

Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Iris Hansson Myran, Roosevelts vei 18 a, 7058 JAKOBSLI

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no