

Marthe Marie Gusland & Line N. Rossvoll

## Hva vil det si å henge etter i skriving?

En kvalitativ studie om håndskrift  
– opplæring, vurdering, vansker og tiltak

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Per Egil Mjaavatn

Juni 2020



Marthe Marie Gusland & Line N. Rossvoll

## **Hva vil det si å henge etter i skriving?**

En kvalitativ studie om håndskrift  
– opplæring, vurdering, vansker og tiltak

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Per Egil Mjaavatn  
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden





# Sammendrag

I denne studien ble åtte lærere og spesialpedagoger intervjuet om hvordan de bedømmer et utvalg håndskrevne elevtekster, og hvor de setter grensen for bekymret/svært bekymret med tanke på å finne elever som henger etter i skriving. Vi fant at det er samsvar blant informantene ved at de uttrykker bekymring for noen av de samme elevtekstene, og at de bedømmer mange av tekstene på likt grunnlag. Vi fant også at den mest brukte prosedyren for å evaluere elevenes håndskrift kan sees på som unyansert og subjektiv, og at lærerens kunnskap og erfaring spiller stor rolle i arbeidet med skriveopplæringen.

Forskning viser at elever lærer mer når de skriver for hånd, og at læringen kan optimaliseres med håndskrevne notater i kombinasjon med visualiseringer (van der Meer og van der Weel, 2017). Likevel viser det seg at håndskriftsundervisningen har liten plass i lærerutdanningen, og i denne studien reflekterer vi rundt det som kan anees som misoppfatninger om skriving. Vi har også sett på hva informantene ville gjort videre for elever som strever med håndskrift, der funnene viser store forskjeller i prosedyrer og tiltak. Motivasjon, mestring og skriveglede er nøkkelord i empirien, og informantene rapporterer at støtte og individuelle tilpasninger for hver enkelt elev kan bidra til mestring og skriveutvikling.

På bakgrunn av empirien har vi funnet fem hovedtemaer: *skriftforming, mestring og skriveglede, individuelle tilpasninger, bekymring for elevtekster og tiltak*, som bidrar til en forståelse av informantenes erfaringer og kunnskap. Hovedtemaene gir informasjon om hvordan informantene bedømmer et utvalg håndskrevne elevtekster med tanke på å finne elever som henger etter i skriving, og hvordan de ville arbeidet videre etter bekymring. Det er lovpålagt å tilby intensiv opplæring for elever som strever med å skrive, men våre funn indikerer at det ikke er noen klare retningslinjer på hvilke elever som strever, eller hvilke tiltak som skal settes inn.

# Abstract

In this study, eight teachers and special education teachers were interviewed. The study explores how they would assess a selection of handwritten texts by students, and how they would distinguish between worried and highly worried regarding the students writing development. A compliance among the informants was found, seeing as they categorize the same texts as concerning, and that they are consistent in the basis they use to evaluate the texts. Moreover, the study established that the most used procedure to evaluate the student's handwriting can be considered as oversimplified and subjective, and that the education of writing skills is greatly affected by the teacher's knowledge and experience.

Research shows that students develop greater writing skills when they complete the work by hand, and that the teaching can be optimized by combining handwritten notes and visualization (van der Meer and van der Weel, 2017). Nevertheless, within the curriculum of a teacher's education, teaching handwriting lessons are not prioritized. Therefore, this study will also reflect upon what can be considered the misconceptions of writing. Additionally, how the informants would proceed to help the students who are struggling with their handwriting skills was investigated further, which showed a considerable inconsistency in procedures and measures. Empirical research shows that motivation, accomplishment and gaining joy from writing are significant aspects, and informants reported that support and individual adjustments for each student can contribute to their success and writing development.

Based on the empirical research, five main themes were established: *writing construction, accomplishment and the joy of writing, individual adjustments, concern for student's texts, and strategies*, which contribute in the understanding of the informants' experience and knowledge. Additionally, the themes assisted in gaining information about how the informants assess a selection of handwritten work, regarding which students are deficient in their writing development, and how they would proceed after a concern was acknowledged. By law, teachers are obliged to initiate adjustments for the students who struggles with writing. However, our findings illustrate the absence in definite guidelines to which students that can be categorized as struggling, what adjustments that should be made and which strategies should be taken.

# Forord

Det er med stor glede vi endelig skriver forordet til vår masteroppgave. Vi har i en lang periode vært fanget i masterbobla, og prosessen har vært krevende, utfordrende og ikke minst veldig spennende. Vi sitter igjen med ny kunnskap som har beriket oss, og som vi kommer til å ta med oss videre i livet. Selv om prosessen med å skrive denne oppgaven har vært et hardt arbeid, ser vi på den som utrolig lærerik, der vi har utviklet oss både faglig og personlig. Vi har fått bredere innsikt rundt tematikken håndskrift, og føler oss bedre rustet til å møte barn og elever som strever med å skrive.

Valget om å skrive denne oppgaven sammen ble tatt på bakgrunn av temaet, og er en avgjørelse vi fremdeles står for. Det å skrive sammen er på mange måter positivt, men det er absolutt ikke en enkel utvei. Sammen har vi diskutert, gitt hverandre innspill, og motivert hverandre, men vi har også vært frustrerte og rådville i perioder. Vi har skrevet noen avsnitt hver for oss, men vi har stort sett skrevet alle deler av denne oppgaven sammen. Dette har ført til at vi har brukt lang tid på å gå over alt for å bli enige, og for å få en helhetlig oppgave. Fordelen med å skrive sammen har heldigvis veid opp for ulempene, og selv om vi i perioder har vært lite motiverte, har vi dratt hverandre opp og kommet oss igjennom det, sammen. Dette samarbeidet har ført til en oppgave med bredere tyngde på bakgrunn av diskusjoner og refleksjoner, og er noe vi begge kan ta med oss ut i arbeidslivet. Vi ønsker at det å skrive sammen ikke skal bli sett på som en lettere utvei, men som et samarbeid med både oppturer og nedturer på lik linje som om vi skulle ha skrevet alene. Vi er derfor positive til at flere studenter velger å skrive sammen, og mener det bør være studentenes valg å skrive individuelt eller i par.

Hverdagen ble snudd på hodet under koronapandemien, så vi ønsker først og fremst å takke våre informanter som i sin travle hverdag delte sine erfaringer og gjorde oppgaven mulig å gjennomføre. Vi vil også takke vår dyktige veileder Per Egil Mjaavatn, som alltid har vært tilgjengelig med konstruktiv, nyttig og oppmuntrende veiledning. Takk for at du har støttet og motivert oss.

En stor takk rettes mot Gustaf Bernhard Uno Skar, prosjektlederen i Skrivesenterets FUS-prosjekt. Takk for at du har gitt oss god hjelp og oppmuntrende ord, og for at du hadde troen på at dette skulle gå fint. Vi ønsker også å takke prosjektgruppen (FUS) ved Skrivesenteret, for bruk av materialet og et godt samarbeid.

Hjertelig takk til medstudenter som har gjort studietiden i Trondheim helt fantastisk, og ikke minst en stor takk til hverandre. Takk for alle spennende faglige diskusjoner, treningsøkter og latter, som har bidratt til vår motivasjon for å gjennomføre denne prosessen.

Vi vil også rette en takk til våre familier og samboere for støtte og forståelse i denne krevende perioden. Mamma, pappa, søsken, samboere og barn. Tusen takk for at dere har vært her for oss gjennom vårt utdanningsløp, og for at dere har hatt troen på at vi ville klare å skrive denne oppgaven.

Trondheim, juni 2020.

Marthe Marie Gusland & Line N. Rossvoll



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b><u>INNLEDNING</u></b> .....	<b>1</b>
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV OPPGAVE.....	1
1.2	RELEVANS .....	2
1.3	PROBLEMSTILLING.....	3
1.4	FORMÅL MED OPPGAVEN.....	4
1.5	OPPGAVENS OPPBYGGING .....	4
<b>2</b>	<b><u>TEORETISK RAMMEVERK</u></b> .....	<b>5</b>
2.1	TIDLIGERE FORSKNING .....	5
2.1.1	AKTUALISERING .....	6
2.2	FUS-PROSJEKTET .....	9
2.3	SKRIVEUTVIKLING .....	10
2.3.1	HÅNSKRIFTSUTVIKLING .....	11
2.3.2	MOTORISK HÅNSKRIFT .....	12
2.3.3	SAMMENHENGENDE SKRIFT .....	15
2.3.4	FUNKSJONELL HÅNSKRIFT .....	16
2.4	MOTIVASJON OG MESTRING .....	17
2.5	EVALUERING AV SKRIFT .....	19
2.6	UTVIKLINGSVANSKER .....	20
2.7	DYSGRAFI .....	21
2.8	GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER .....	22
2.9	TILRETTELEGGING .....	23
<b>3</b>	<b><u>METODE</u></b> .....	<b>25</b>
3.1	KVALITATIV FORSKNINGSMETODE .....	25
3.2	DEN STEGVIS-DEDUKTIVE INDUKTIVE METODEN (SDI).....	25
3.3	VITENSKAPSTEORETISK GRUNNLAG .....	26
3.4	ELEVTEKSTER SOM MATERIALE .....	28
3.5	UTVALG .....	30
3.5.1	PRESENTASJON AV INFORMANTER.....	31
3.6	INTERVJU SOM METODE .....	32
3.7	INTERVJUGUIDE .....	33
3.7.1	KRITIKK FOR BRUK AV INTERVJU SOM METODE.....	34
3.8	ANALYSE AV INTERVJU .....	35
3.9	STUDIENS KVALITET.....	35
3.9.1	GYLDIGHET .....	35
3.9.2	PÅLITELIGHET .....	36
3.9.3	GENERALISERBARHET.....	37

3.9.4	ETISKE BETRAKTNINGER OG ROLLEN SOM FORSKER .....	38
<b>3.10</b>	<b>ANALYSE .....</b>	<b>41</b>
3.10.1	KODING AV DATAMATERIALET .....	41
3.10.2	PROSESSEN .....	42
3.10.3	EMPIRISK-ANALYTISKE REFERANSEPUNKTER (EAR).....	43
3.10.4	KODEGRUPPERING .....	44
<b>4</b>	<b>PRESENTASJON AV FUNN OG DRØFTING.....</b>	<b>46</b>
<b>4.1</b>	<b>SKRIFTFORMING.....</b>	<b>46</b>
4.1.1	DRØFTING AV SKRIFTFORMING .....	49
<b>4.2</b>	<b>INDIVIDUELLE TILPASNINGER .....</b>	<b>53</b>
4.2.1	DRØFTING AV INDIVIDUELLE TILPASNINGER .....	54
<b>4.3</b>	<b>MESTRING OG SKRIVEGLEDE .....</b>	<b>56</b>
4.3.1	DRØFTING AV MESTRING OG SKRIVEGLEDE.....	57
<b>4.4</b>	<b>BEKYMRING FOR ELEVTEKSTER.....</b>	<b>58</b>
4.4.1	DRØFTING AV BEKYMRING FOR ELEVTEKSTER.....	62
4.4.2	GRENSEN FOR BEKYMRET .....	63
4.4.3	GRENSEN FOR SVÆRT BEKYMRET .....	67
<b>4.5</b>	<b>TILTAK .....</b>	<b>69</b>
4.5.1	DRØFTING AV TILTAK .....	70
<b>5</b>	<b>AVSLUTTENDE DRØFTING .....</b>	<b>73</b>
<b>5.1</b>	<b>SENTRALE FUNN .....</b>	<b>73</b>
<b>5.2</b>	<b>STUDIENS BIDRAG OG BEGRENSNINGER .....</b>	<b>76</b>
<b>5.3</b>	<b>KONKLUDERENDE KOMMENTAR.....</b>	<b>77</b>
<b>5.4</b>	<b>FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING .....</b>	<b>77</b>
	<b>REFERANSER .....</b>	<b>78</b>
	<b>VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....</b>	<b>82</b>
	<b>VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV.....</b>	<b>83</b>
	<b>VEDLEGG 3: PRESENTASJON AV NOEN ELEVTEKSTER.....</b>	<b>87</b>
	<b>VEDLEGG 4: FUS-KRITERIER.....</b>	<b>89</b>
	<b>VEDLEGG 5: MELDESKJEMA FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER.....</b>	<b>91</b>
	<b>VEDLEGG 6: ORDSKY .....</b>	<b>94</b>

# 1 Innledning

Vi lever i et samfunn som er i stadig utvikling, og dette bidrar til nye oppdagelser og nye muligheter. Samtidig er det noe som er grunnleggende for oss, og i samfunnet; som kommunikasjonsmiddel i samfunnet ser vi stadig mer bruk av IKT, slik som datamaskiner, sosiale medier og mobiltelefoner. Men hva med håndskriften? Ifølge Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (Skrivesenteret, 2018) er håndskriften et av de grunnleggende kommunikasjonsmidlene i samfunnet vårt, og de forklarer viktigheten av å jobbe systematisk med å utvikle elevers håndskrift. Håndskriften er fremdeles aktuell og viktig som kommunikasjonsmiddel, men også for å kunne skrive signatur, notater, universitetseksamener, i tillegg til at håndskrift forsterker læringsprosessen (Skrivesenteret, 2018). Mange elever knekker lese- og skrivekoden med letthet, mens andre får vansker med å utvikle skriftspråklige ferdigheter som er forventet etter deres alder (Lyster og Frost, 2012, s. 341). For noen elever kan svake lese- og skriveferdigheter være en hindringsfaktor for en rekke områder - ikke minst i skolesammenheng (Lyster og Frost, 2012, s. 341). Hekneby forklarer hvordan bruken av håndskrift stadig blir redusert, men at skolen trolig er den arenaen der håndskrift vil dominere i lang tid fremover (Hekneby, 2005, s. 13). Videre forklarer hun at bruk av tastatur i begynneropplæringen i norsk har vist gode resultater for elevers lese- og skriveutvikling (Hekneby, 2005, s. 13). Noen vil kanskje spørre seg om vi egentlig trenger å bruke tid på å lære håndskrift når det er gode resultater med bruk av tastatur, og Hekneby skriver at: «Svaret på dette er ja.» (Hekneby, 2005, s. 13). Hun begrunner dette ved å forklare:

Fortsatt er det behov for å kunne skrive med hånd i mange sammenhenger, og det er lite som tyder på at opplæring i skrift ikke skal være et emne i skolens undervisning. Barn trenger fortsatt å kunne skrive en sammenhengende håndskrift som er lett for andre å forstå, og som er grei å bruke for den som skriver (Hekneby, 2005, s. 13).

Da Kunnskapsløftet kom i 2006, ble det introdusert noen grunnleggende ferdigheter som elevene skal kunne etter endt grunnskole. Med de grunnleggende ferdighetene menes det å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne, og å kunne bruke digitale verktøy (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 32). De grunnleggende ferdighetene var ifølge Kvithyld (u.å) et svar på den sterke skriftliggjøringen av samfunnet, og disse ferdighetene blir også stående i fagfornyelsen av Kunnskapsløftet som innføres høsten 2020. Det betyr at skriving, både for hånd og på tastatur, enda er et sentralt tema i det norske skolesystemet.

## 1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Gjennom masterstudiet i spesialpedagogikk fikk vi begge en stor interesse for lese- og skrivevansker, og som tidligere utdannede barnehagelærere var dette et felt vi kunne lite om, og som vi ønsket å se nærmere på. Vi har gjennom praksisperioder i ulike

barnehager, skoler og Pedagogisk-psykologisk tjeneste, erfart at tegning, lesing og skriving er sentralt fra tidlig barndom. Vi har også erfart at mange barn og elever strever med lesing og skriving, og at vi med stor sannsynlighet vil møte på denne typen problematikk senere i arbeidslivet. Det som virkelig gjorde at vi ble nysgjerrige på temaet, var da Ragnar Thygesen fra Lesesenteret i Stavanger holdt forelesning om lese- og skriveutvikling. Etter dette var vi i praksis på samme skole, der vi kartla elevenes leseferdigheter, og observerte elevenes skriving. Vi merket oss at det var stor forskjell på elevenes håndskrift, men at vi ikke kunne si noe om hvilke elever som strevde med å skrive. På bakgrunn av dette ble lese- og skrivevansker et tema vi ønsket å få mer kunnskap om.

Vi ble tidlig oppmerksomme på at Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (Skrivesenteret) arbeider med prosjektet FUS: funksjonell skriving i de første skoleårene. Vi tok derfor kontakt med forskerne som har hovedansvar for prosjektet, og vi ønsket å inngå et samarbeid med dem. I starten av denne prosessen var det mange interessante temaer vi kunne tenke oss å skrive om hver for oss, men etter noen samtaler skjønnte vi at FUS er et stort prosjekt med mye materiale, og på bakgrunn av dette valgte vi å skrive denne masteroppgaven sammen. For å avgrense oppgaven forsøkte vi å finne det vi begge interesserte oss mest for, og da vi fikk høre at Skrivesenteret arbeider med å kartlegge elevers skriving, lurte vi begge på hvordan man egentlig finner hvilke elever som strever med å skrive. Dermed hadde vi vårt hovedtema for oppgaven: «Hva vil det si å henge etter i skriving?».

## 1.2 Relevans

I 2018 ble det gjort endringer i Opplæringsloven § 1-4, hvor det står at: «På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd» (Opplæringsloven, 1998, § 1-4). Ifølge Skrivesenteret (2019a, 3. avsnitt) er det altså lovpålagt å sette i gang tiltak for elever som strever med å skrive, men uten at det finnes verktøy som kan si noe om hva det egentlig vil si å henge etter. FUS-prosjektet (Funksjonell skriving i de første skoleårene) vil derfor utvikle ressurser for god skriveopplæring og for kartlegging av elevers skrivekompetanse.

I den nye lærerplanen som iverksettes 1. august 2020, står det om kompetansemålene elever skal kunne i norsk etter 2. trinn. Ett av målene er at eleven skal: «skrive tekster for hånd og med tastatur» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5), og at eleven skal kunne: «bruke store og små bokstaver, punktum, spørsmålstegn og utropstegn i tekster og samtale om egne og andres tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 6). Mangen har sammen med Velay sett på forskjellene mellom å skrive på tastatur og å skrive for hånd, og de har sett på viktigheten av videre forskning på området. De forklarer:

Considering the major ongoing changes in how we write, and – perhaps even more importantly – how children, in our age of digital technology, learn to write (and might learn to write in the near future), the haptics of writing is an aspect in urgent need of scientific scrutiny (Mangen & Velay, 2010, s. 390).



Som sitatet forklarer, skjer det stadige endringer når det gjelder skriveopplæring i skolen, og at det er forskjeller mellom å skrive for hånd og på tastatur. Mangen forklarer videre at det er lite forskning på det sansemotoriske og hvordan det å skrive for hånd kan ha videre betydning for læreprosessen (Toft, 2010). Med *haptics* (på norsk: haptikk) menes læren om den taktile sansen assosiert med aktive bevegelser, og særlig hvordan vi bruker følesansen i hender og fingre når vi håndterer redskaper (Mangen og Velay, 2010, 1. note), slik som når vi holder i blyanten når vi skriver.

I denne oppgaven tar vi for oss forskning som er gjort på området. For å vurdere hva det kan si å henge etter i skriving, har vi vært i kontakt med de som vurderer og arbeider med elevenes skriveutvikling - lærere og spesialpedagoger. Vi ser på om de utvalgte lærerne og spesialpedagogene bedømmer elevenes håndskrift på samme måte, og om det kan settes en grense for hva det vil si å streve med å skrive.

### 1.3 Problemstilling

Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (Skrivesenteret) har mye kvantitativt materiale, med tekster fra elever på 3. trinn, fra ulike skoler i landet. Vi har i denne oppgaven hatt som mål å finne ut om lærere og spesialpedagoger med minst 5 års erfaring ser på materialet på samme måte. På bakgrunn av deres besvarelser har vi sett på om informantene bedømmer elevtekster likt, og om vi slik kan se en tendens for hvilke elever som strever med å skrive for hånd. Vi har sett på hva som forventes av elever, og når lærere og spesialpedagoger ville vært bekymret eller svært bekymret for elevens skriveutvikling. Skrivesenterets FUS-prosjekt (Funksjonell skriving i de første skoleårene) har utarbeidet noen kriterier for elevtekster på 1.-3. trinn, og i denne oppgaven har vi hatt hovedfokus på vurderingsområdet *bokstavkunnskap*. FUS-prosjektet forklarer at vurderingsområdet handler om i hvilken grad teksten følger konvensjoner for forming av små og store bokstaver (Skrivesenteret, 2019b, s. 7).

På bakgrunn av dette er vår problemstilling:

**Hva fokuserer lærere og spesialpedagoger på i arbeidet med håndskriftopplæring, og hvordan bedømmer disse fagpersonene et utvalg elevtekster med tanke på å finne elever som henger etter i skriving?**

For å presisere oppgavens formål har vi også hatt fire forskningsspørsmål for denne oppgaven, og disse er:

- Hva fokuserer lærere og spesialpedagoger på i arbeidet med håndskriftopplæring?
- Hvor går grensen for når lærere og spesialpedagoger er *bekymret* eller *svært bekymret*?
- Vil lærere og spesialpedagoger vise bekymring for de samme tekstene?
- Hva ville lærere og spesialpedagoger gjort videre etter å ha uttrykt bekymring?

## 1.4 Formål med oppgaven

Formålet med vår masteroppgave har vært å undersøke hva det vil si å henge etter i skriving. Det ble i 2018 gjort endringer i Opplæringsloven (1998, § 1-4), hvor det står at skolene er pliktig til å raskt iverksette intensiv opplæring for elever som strever i lesing, skriving eller regning. I samarbeid med Skrivesenteret presenterte vi 50 anonyme elevtekster fra elever på 3. trinn fra FUS-prosjektet for vårt utvalg. Informantene skulle sette en grense basert på bokstavutformingen på elevtekstene, og forklare hvor de ville ha vært bekymret/svært bekymret for elevens skriveutvikling, samt forklare hvorfor, og hvordan de ville ha arbeidet videre. Vi ønsket på denne måten å se om det finnes noen fellesnevner blant informantene om hva det vil si å henge etter i skriving. Vi har også sett på hva lærere og spesialpedagoger fokuserer på i arbeidet med skriveopplæring spesielt rettet mot håndskrift, hvordan de vurderer elevtekster, og hvordan de arbeider med elever som strever med å skrive.

## 1.5 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er til sammen delt inn i fem hovedkapitler. Innledningsvis beskrev vi grunnlaget for denne studien, hvor vår begrunnelse for valg av forskningstema, studiens relevans, problemstilling og studiens formål ble presentert.

I oppgavens andre kapittel redegjør vi for oppgavens teoretiske rammeverk og relevante begreper som er nødvendig for å besvare problemstillingen. Teorikapittelet vil først ta for seg en aktualisering av tema og en fremstilling av tidligere forskning på feltet. Deretter presenteres vårt teoretiske bakteppe, som inneholder sentrale temaer som skriveopplæring, motivasjon, skrivevansker og tilrettelegging.

I kapittel tre belyser vi studiens forskningsmetode, der vi presenterer hvordan våre metodiske tilnærminger har blitt gjennomført i forskningsprosessen. Vi tar også for oss studiens kvalitet i form av troverdighet, forskerens rolle og etiske betraktninger. Videre i kapittel tre presenterer vi hvordan analyseprosessen ble gjennomført ved hjelp av dataprogram og koding.

I kapittel fire presenterer vi datamaterialet og våre fem hovedtemaer, som vi i underkapittelene drøfter i lys av teori.

I kapittel fem presenteres vår avsluttende drøfting. I dette kapittelet ser vi på sentrale funn, forklarer studiens bidrag og begrensninger, før vi presenterer en konkluderende kommentar og forslag til videre forskning.

## 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet skal vi presentere det teoretiske rammeverket vi har ansett som nødvendig for å aktualisere og drøfte tematikken i kapittel 4. Vi vil først ta for oss tidligere forskning om skriving, samt hvorfor håndskrift er aktuelt i dag. Videre ser vi på FUS-prosjektet og deres kriterier, før vi vil se på skriveutvikling og hva det vil si å ha en funksjonell håndskrift. Vi vil også se på motivasjon og mestring, hvordan skrift kan evalueres, og vansker som kan oppstå knyttet til håndskrift.

Videre i kapitlet forklares de grunnleggende ferdighetene som blir nevnt i lærerplanen, og avslutningsvis ser vi på hvordan det kan tilrettelegges for elever som strever med å skrive, og hvilke tiltak som eventuelt kan settes inn.

### 2.1 Tidligere forskning

I 1992 testet forskerne Berninger, Yates, Cartwright, Rutberg, Remy og Abbott, ved hjelp av ulike kriterier, utviklingsferdighetene til barn som lærer å skrive. Studien foregikk ved Bellevue, Northshore, og Seattle Public Schools. Det var 300 elever med i studien, like mange gutter som jenter, på første, andre og tredje trinn. Denne studien har mange fellestrekk med fremgangsmåten på elevtekstene vi selv benytter i denne masteroppgaven, og vi skal derfor se på noe av det forskerne fant i studien fra 1992.

For å se på håndskrift ble det i studien benyttet seks variabler: alfabetprøve, ordavkodning av hele ord og setninger, fingertappingsoppgave, nonord-lesing, og verbal IQ. Disse variablene ble benyttet for å teste hypotesen om at utviklingsferdigheter på lavere nivå påvirker skriveutviklingen. Berninger et al. skriver at:

Ability to code information in printed words rapidly- and automatically (orthographic coding), to find letters in memory and produce them rapidly and automatically (alphabet task), and to program the fingers to execute sequential movements should influence handwriting on a copying task (Berninger et al., 1992, s. 268)

Studien støttet hypotesen om at lavere utviklingsferdigheter kunne relateres til elevenes skriveutvikling i begynneropplæringen, og de forklarer at:

Rapid, automatic production of alphabet letters, rapid coding of orthographic information, and speed of sequential finger movement were the best predictors of handwriting and composition skills. Orthographic-phonological mappings and

visual-motor integration were the best predictors of spelling (Berninger et al., 1992, s. 257).

Når det gjaldt innhenting av skriftlig tekst, var det finger-tappeoppgavene og produksjon av bokstaver – de minste enhetene for skriftlige uttrykk – som var det mest robuste til å forutsi noe om elevers skriveferdigheter (Berninger et al., 1992, s. 276). Tappeoppgaven gikk ut på at elevene skulle utføre ulike fingerøvelser, og det gikk blant annet ut på å treffe tommelen med pekefingeren og de andre fingrene for å undersøke den neuromotoriske funksjonen.

Alfabetoppgaven gikk ut på at elevene skulle skrive alfabetet i små trykkbokstaver i riktig rekkefølge og med korrekt form på bokstavene. Resultatet ble målt med utgangspunkt i tid, nøyaktighet (antall bokstaver korrekt og i riktig rekkefølge), og nøyaktighet i de første femten sekundene målt med stoppeklokke (Berninger et al., 1992, s. 263). Forskerne diskuterer metodene, og forklarer at alfabetoppgaven der elevene skal skrive et minimum antall skriftlige uttrykk bør forskes mer på:

The alphabet task is not a wellrehearsed task and may tap multiple component processes. For example, components might include generation of the letter image (Kosslyn 1988), serial organization of letter representations in memory, motor planning for letter production, integration of orthographic image with motor production, and motor production (Berninger et al., 1992, s. 276).

Studien viser at: «These results indicate that ability to code orthographic information rapidly and automatically, to retrieve programs for letter production, and to program fingers to execute sequential movements contribute to accuracy of handwriting in copying text under timed conditions» (Berninger et al., 1992, s. 270). Det forskerne kaller *lower-level developmental skills*, eller utviklingsevner på lavere nivå, viser seg å kunne ha stor betydning for begynneropplæringen i skriving, og dette kan igjen føre til at elever strever med å skrive på et høyere nivå senere i skolen (Berninger et al., 1992, s. 277-278).

Avslutningsvis mener forskerne at andre som undersøker skriveutvikling bør vite om viktigheten av å se på elevenes utviklingsevner, og at en bør ta dette i betraktning når man ser på produkter og prosessen i skriving som foregår på et høyere nivå (Berninger et al., 1992, s. 277-278).

### 2.1.1 Aktualisering

Hekneby (2005, s. 13) forklarer hvordan bruken av håndskrift stadig blir redusert, men at skolen trolig er den arenaen der håndskrift vil dominere i lang tid fremover. Videre sier hun at bruk av tastatur i begynneropplæringen i norsk har vist gode resultater for elevers lese- og skriveutvikling. Noen vil kanskje spørre seg om vi egentlig trenger å bruke tid på

å lære håndskrift når det er gode resultater med bruk av tastatur, og som vi nevnte innledningsvis mener Hekneby at: «svaret på dette er ja» (2005, s. 13). Hun mener at det er behov for å kunne skrive for hånd i mange sammenhenger, og at barn fremdeles trenger å kunne skrive med en håndskrift som er lett for andre å forstå, og som er grei å bruke for den som skriver (Hekneby, 2005, s. 13). Dette kan vi også se i fagfornyelsen av læreplanen som gjelder fra høsten 2020, hvor elevene i norskfaget etter 2. trinn skal kunne: «skrive tekster for hånd og med tastatur» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5).

Dagens teknologi bidrar til flere muligheter i klasserommet, og rundt år 2000 lanserte Trageton STL (skrive seg til lesing på data) (Wiklander og Sjødin, 2016, s. 6). Svenske Wiklander brakte noen år senere STL videre, ved å bruke talesyntesen aktivt i skrivingen, og det kalles derfor STL+. I Norge var det Finne og Hansen fra Statped som brakte det på banen, og metoden har fått stadig bredere fotfeste i den norske skolen (Wiklander og Sjødin, 2016, s. 6). Metoden dreier seg om å velge bort håndskrivning det første skoleåret, da STL+ først og fremst handler om språkutvikling. Det forklares videre at: «Det at man ikke bruker blyanten til å skrive med det første året handler rett og slett om at man ikke har tid, fordi det aller viktigste elevene gjør først er å forstå språket vårt og knekke lesekode» (Wiklander og Sjødin, 2016, s. 6). Boken om STL+ er skrevet ut fra det svenske skolesystemet hvor elevene er 7 år når de starter på 1. trinn, men forfatterne skriver at metoden fint kan brukes i norske førsteklasse om det tas hensyn til at metodens fremgang kan være litt rask.

Men lærer vi mer når vi skriver med blyant? Toft fra Universitetet i Stavanger forklarer at vi bruker flere sanser i lese- og skriveprosesser, og ved å skrive for hånd, får hjernen tilbakemelding gjennom bevegelsen og følelsen av å ta i blyant og papir (Toft, 2010). Ifølge Mangen ved Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger, skiller denne tilbakemeldingen seg vesentlig fra informasjonen hjernen mottar når vi skriver på og føler tastene på et tastatur (Toft, 2010). Mangen har sammen med Velay sett på forskjellene mellom å skrive på tastatur og å skrive for hånd. Et eksperiment utført av Velays forskergruppe viser at det er ulike områder i hjernen som aktiveres når man ser bokstaver som er lært for hånd, enn når man ser bokstaver som er lært på tastatur (Toft, 2010). Videre forklares det i deres artikkel at:

Furthermore, brain imaging studies (using fMRI, i.e., functional Magnetic Resonance Imaging) show that the specific hand movements involved in handwriting support visual recognition of letters. Considering the fact that children today or in the near future may learn to write on the computer before they master the skill of handwriting, such findings are increasingly important (Mangen og Velay, 2010, s. 386).

Sitatet ovenfor viser at det er sammenheng mellom gjenkjenning av bokstaver som er skrevet for hånd, og at dette er et viktig funn fordi elever i dag og i fremtiden kanskje vil lære bokstaver ved å skrive på tastatur. Forskerne belyser også viktigheten av videre forskning på dette området. Mangen forklarer også at det å skrive for hånd kan ha betydning for læreprosesser utover selve innlæringen, men at det er liten forståelse og

oppmerksomhet rundt dette (Toft, 2010). En annen gruppe forskere publiserte i 2018 studien: *Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms*, som omhandler skriving i norske førsteklasser. I denne studien forklarer de blant annet viktigheten av skriving tidlig i skoleårene (Håland, Hoem og McTigue, 2018, s. 65), og viser til en forskningsrapport som hevder at konvensjonelle lese- og skriveferdigheter som er utviklet tidlig i livet har en sterk sammenheng med senere konvensjonelle lese- og skriveferdigheter (NELP, 2008, s. vii). I denne rapporten er det blant annet seks variabler som representerer ferdigheter i tidlig «literacy development» (NELP, 2008, s. vii) eller forløperkunnskaper, og de har funnet at disse ferdighetene har middels til stor påvirkning med senere målinger for utvikling av *literacy*. I norsk har vi ikke et ord som erstatter *literacy*-begrepet, men det favner bredere enn bare å kunne lese, og handler om både lesing, skriving og regning, samt inkluderer grunnleggende ferdigheter (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 32). Variablene som nevnes inkluderer blant annet bokstavkunnskap, fonologisk bevissthet og ordgjenkjenning, og skriving vil bidra til tilegnelse av disse ferdighetene, samt at det å skrive har betydning for videre «literacy development» (NELP, 2008, s. vii).

Begrepet *literacy* blir forklart av Utdannings- og forskningsdepartementet i St. Meld. nr. 30, der det blir forklart at de grunnleggende ferdighetene tilsvarer det engelske begrepet *literacy*, og at det favner bredere enn bare det å kunne lese. Det forklares at: «Det omfatter både «Reading, Writing and Numeracy», som inkluderer ferdigheter som «to identify, to understand, to interpret, to create and to communicate»» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 33). Med de grunnleggende ferdighetene menes det å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne, og å kunne bruke digitale verktøy (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 32). De grunnleggende ferdighetene ble introdusert i Kunnskapsløftet i 2006, som ifølge Kvithyld (u.å) var et svar på den sterke skriftliggjøringen av samfunnet. De grunnleggende ferdighetene blir også stående i fagfornyelsen av Kunnskapsløftet, og kan tolkes som at skriving enda er et sentralt tema i det norske skolesystemet.

Balsvik og Mangen (2016, s. 29) ser på forskjellene mellom skriving for hånd og på tastatur, og de mekaniske sidene ved skrift. De forklarer at forskjellene er opplagte når vi zoomer inn på bokstavnivå. I håndskrift må vi forme hver enkelt bokstav etter fastlagte mønstre, som gjør at hjernen mottar signaler om bokstavens visuelle karakter fra den motoriske/kinestetiske komponenten. Når vi skriver på tastatur, må vi lokalisere bokstaven på tastaturet og trykke på den. Denne trykkebevegelsen gir ingen informasjon til hjernen om hvordan bokstaven ser ut, og vi trenger heller ikke å kunne forme den for å finne den på tastaturet (Balsvik og Mangen, 2016, s. 29). Videre forklarer forfatterne av artikkelen at tastaturskriving også innebærer noen motoriske prosesser, men at disse ikke spiller den samme rollen for kognitive prosesser slik den motoriske komponenten gjør når vi skriver for hånd.

Skriving er en del av de grunnleggende ferdighetene elevene skal kunne i løpet av de første årene i grunnskolen, og vi har sett på noe av det Håland et al. (2018) mener er gode grunner til at vi bør benytte håndskrift i de første skoleårene. Forskerne viser også til annen forskning som viser tilstedeværende barrierer når det gjelder skriving (Cutler og

Graham, 2008; Parr og Jesson, 2016, i Håland et al., 2018, s. 65). Dette kan ifølge Håland et al. forklares med at fokuset på elevenes leseferdigheter overtar for skriveopplæringen, og at lærere enten utsetter skriveopplæringen eller vurderingen av skriving, til fordel for å arbeide med elevenes leseutvikling (Rowe, 2015, i Håland, et al. 2018, s. 65).

## 2.2 FUS-prosjektet

Høsten 2019 hadde FUS-prosjektet (Funksjonell skriving i de første skoleårene) oppstart med samarbeidspartnerne Oslo, Stjørdal og Trondheim kommune. Prosjektet består av en forskergruppe fra Institutt for lærerutdanning (Skrivesenteret og Fagseksjonen for norsk), i et nært samarbeid med forskere fra Uppsala Universitet. FUS-prosjektet har tre mål:

1. Å utvikle og gjennomføre et program, med tilhørende undervisningsressurser, for skriving i de første skoleårene
2. Å bidra til at lærere får kunnskap om hva som kjennetegner god skriveopplæring for de yngste elevene, og at de skal bli i stand til å vurdere elevers skriveutvikling
3. Å utvikle kartleggingsverktøy for barns tidlige skriveutvikling

(Skrivesenteret, 2019a, 4. avsnitt).

Skrivesenteret (2019a) viser til at det skrives lite i begynneropplæringen, og påpeker at dette kan være viktig for elevenes videre skriveutvikling. I FUS-prosjektet skal lærere og forskere utvikle ressurser og prøve ut ulike innganger til skriveopplæring for elever på 1. og 2. trinn. Videre skriver Skrivesenteret at:

Det er altså lovpålagt å sette i gang tiltak for elever som strever med skriving, men uten at vi har verktøy som kan si oss noe om hva det egentlig vil si å henge etter. FUS-prosjektet vil utvikle ressurser for god skriveopplæring og for kartlegging av elevers skrivekompetanse (Skrivesenteret, 2019a, 3. avsnitt).

I FUS-prosjektet er det gjort 5 inndelinger for å vurdere elevtekster (Se vedlegg 4 for vurderingsskjema). Disse vurderingskriteriene er: **begynner** (skriveopplæringen), **etablerer** fortrolighet, **utvikler** fortrolighet, **utvider** fortrolighet, og **strekker seg mot** skrivekompetanse i neste aldersspenn (Skrivesenteret, 2019b, s. 5).

Forskerne i FUS-prosjektet har også beskrevet vurderingskriteriene som benyttes for å vurdere elevtekster (2019b, s. 6-7). De forklarer de ulike vurderingsområdene, som består av 9 områder fra A-I (Se vedlegg 4 for begrepsliste):

- A. Mottakerorientering** handler om hvordan tekstene henvender seg til en mottaker og i hvor stor grad teksten tar hensyn til denne leserens behov for informasjon.

- B. *Organisering av innhold*** handler om hvordan teksten er strukturert på globalt og lokalt nivå: Med dette menes at teksten som helhet har en struktur (Skrivesenteret, 2019b, s. 9).
- C. *Innholdets omfang handler*** om hvor lang teksten er. Dette omfatter kun verbaltekst som er et relevant svar på oppgaven.
- D. *Ordforråd*** handler om ord- og uttrykksvariasjon i teksten. Det tar også for seg om ordene i teksten er temarelevante.
- E. *Setningsoppbygging*** handler om i hvilken grad teksten har hensiktsmessig variasjon i syntaks.
- F. *Tegnsetting*** handler om i hvilken grad teksten har funksjonell og/eller konvensjonell bruk av tegn.
- G. *Skrivemåter og staving*** handler om i hvilken grad ordene i teksten er riktig skrevet. Utviklinga går fra den tidlige skrivinga til at en stadig større del av teksten er ortografisk riktig skrevet. Området tar også for seg i hvilken grad teksten følger konvensjoner for mellomrom mellom ord.
- H. *Bokstavkunnskap*** handler om i hvilken grad teksten følger konvensjoner for forming av bokstaver og bruk av versaler og minuskler.
- I. *Bøying og syntaks*** handler om hvorvidt teksten følger konvensjoner for norsk ordbøying og syntaks.

I denne oppgaven ser vi på håndskrift og utforming, og vi har derfor fokus på kriteriet *bokstavkunnskap*. Fra skrivesenterets vurderingsskjema vurderes elevenes bokstavkunnskap ut fra de fem første kriteriene som tidligere nevnt. På **begynner** (skriveopplæringen) blir det forklart at «eventuelle bokstaver kan være vanskelig å tyde» (Skrivesenteret, 2019b, s. 5). På **etablerer** fortrolighet står det: «Teksten inneholder bokstaver som ikke er utformet på en konvensjonell måte. Retning og form er ikke nødvendigvis konvensjonelle» (Skrivesenteret, 2019b, s. 5). På punktet som omhandler å **utvikle** fortrolighet står det at: «Bokstavene er formet på en konvensjonell måte» (Skrivesenteret, 2019b, s. 5). På punktet som kalles **utvider** fortrolighet står det: «Bokstavene er utformet på en konvensjonell måte» og at det er «Forekomster av konvensjonell bruk av "bokstavhuset"» (Skrivesenteret, 2019b, s. 5). På det siste punktet, om teksten **strekker seg mot** skrivekompetanse i neste aldersspenn står det: «Bokstavene er formet på en konvensjonell og leservennlig måte», «som regel konvensjonell bruk av "bokstavhuset"» og «Følger som regel konvensjoner for veksling mellom store og små bokstaver» (Skrivesenteret, 2019b, s. 5).

Ut fra disse kriteriene skal en kunne krysse av for vurdering av elevteksten, som kan si noe om hvor eleven ligger i skriveutviklingen. Skjemaet vises på vedlegg 4 for å gi leseren en visualisering.

## 2.3 Skriveutvikling

Skriving er en svært sammensatt ferdighet, og innebærer flere ulike prosesser når tekster skal skrives (Flem og Finbak, 2005, s. 102). Det kan skilles mellom tekniske ferdigheter og mening. Med tekniske ferdigheter menes *staving (rettskriving)*, og ved staving blir ord i talespråket vårt oversatt til skrevne eller trykte ord. Med mening



innebærer det at den som skriver benytter sine kunnskaper og dermed konstruerer et budskap (Flem og Finbak, 2005, s. 102). *Motorikk* blir også benyttet ved skriving, og handler om å bruke fysiske bevegelser ved at man skriver, enten ved skriving for hånd, på PC eller på iPad. Haugstad (2010, s. 151) forklarer at skriveutviklingen består av fire ulike faser, og at disse fasene har sine karakteristika. For å kunne vurdere hvor eleven befinner seg i sin skriftlige utvikling hevder han at det er avgjørende å ha kjennskap til disse fasene. Videre vil det også være viktig med denne kunnskapen for å kunne skille hva som er mulige lese- og skrivevansker og hva som er «normale vansker» (Haugstad, 2010, s. 151).

Pseudoskriving/rableskriving er den første fasen, her mestrer ikke barnet det å skrive bokstaver, men barnet har funnet ut at det kan uttrykke seg på «papiret» (Haugstad, 2010, s. 152). Selv om barnet ikke kan bokstavene kan denne lekeskrivingen minne om bokstavliknende figurer, og denne lekeskrivingen er meningsfull for det forberedende lese-skrive-arbeidet. Haugstad forklarer at logografisk skriving er den neste fasen, og nå kan kanskje barnet skrive ord som andre kan lese, noe som skiller seg fra den første fasen. Denne fasen blir forklart slik: «De kan kopiere (tegne/skrive) en del navn etter den visuelle hukommelsen. De kan kopiere et ordbilde rent visuelt uten at de kan bokstavnavn/bokstavlyden i det ordet de har skrevet» (Haugstad, 2010, s. 153).

Den tredje fasen Haugstad (2010, s. 154) skriver om er den alfabetiske/fonemiske fasen, i denne fasen vil elevene gradvis mestre det å skrive bokstavene sammen til ord. I starten vil elevene ofte skrive helt lydrett (fonetisk), og gjerne blande bokstavnavn og bokstavlyd. Sentralt for denne fasen er at eleven gradvis vil få en forståelse for det alfabetiske/fonemiske system. Haugstad (2010, s. 153-154) nevner at man kan se tendenser til at noen elever bytter ut ustemte med de stemte konsonantene og trekker frem eksempel som at spille kan bli til *sbille*, og skole til *sgole*. Denne måten å skrive på viser at talespråket spiller inn på skriftspråket, og hvis vi lytter når vi sier «spille», kan man forstå hvorfor barna skriver «sbille». Slike feil blir sett på som *naturlige* i denne fasen, og kan vise hvor eleven er i sin skriveutvikling (Haugstad, 2010, s. 155).

Den siste fasen Haugstad nevner i skriveutviklingen er den ortografiske fasen. Her begynner eleven å beherske de ikke-lydrette ordene, og det ligner mer og mer på den voksnes form for skriving (Haugstad, 2010, s. 155). Flem og Finbak (2005, s. 104) mener at det ikke bare er viktig at elevene skriver ordene korrekt, men at det å uttrykke seg skriftlig på en hensiktsmessig og kreativ måte også er viktig. De forklarer at: «Det er av stor betydning at elevene tidlig kommer i gang med skriving, og at de blir klar over at dette er en prosess» (Flem og Finbak, 2005, s. 104). Videre foreslår de at elevene kan skrive tekstutkast som de kan få tilbakemelding på av andre, slik at de kan bearbeide teksten. De hevder at dette kan føre til at elevene får bedre tekstproduksjon og opplever skriveglede.

### 2.3.1 Håndskriftsutvikling

Når barn lærer å gå eller snakke, sykle eller spille piano, eller når voksne lærer å kjøre bil, er dette eksempler på utføringslæring. Det samme gjelder når vi lærer å skrive for

hånd (Hekneby, 2005, s. 19). Utføringslæring vil si den typen læring hvor vi ser på fremgangsmåter, prosedyrer og teknikker, og den omfatter atferd, bevegelser og teknikker som overlæres og automatiseres, for deretter å nærmest fungere som reflekshandlinger (Befring, 2004, s. 93).

Ifølge Befring (2004) er det fem stadier når vi snakker om utføringslæring. Den første fasen kalles *observere, se og høre*. I denne fasen vil elevene se hvordan bokstavene ser ut, hvordan de formes, og hvordan de skiller seg fra andre bokstaver de kan forveksles med. Her er det viktig at læreren snakker mens skrivebevegelsene utføres, slik at det er enklere for barna å huske hva de skal gjøre (Befring, 2004). I den neste fasen, kalt *prøve-og-feile-fasen*, forsøker elevene å forme bokstavene på egenhånd, med utgangspunkt i forbildet (en gitt form av bokstaven). Her er det viktig at elevene får prøve og feile, samt vurdere sitt eget produkt ut fra forbildet. De tre siste stadiene kalles *øve-og-øve-stadiet*, *repetisjonsstadiet* og *vedlikehold og videreføring*, og de innebærer derfor øving, repetering og overlæring, slik at ferdighetene kan holdes ved like (Befring, 2004).

Ved å lese om utføringslæring kan det forstås som en tidkrevende prosess, og at det er slik for oss alle. Hekneby skriver:

Befring påpeker at mange former for utføringslæring krever langvarig og konsentrert innsats. At dette gjelder for utviklingen av en hensiktsmessig håndskrift, er noe alle vet. Problemet er vel at vi ikke alltid avsetter den tiden som er nødvendig til formålet (Hekneby, 2005, s. 19).

Tidsbruk blir ved flere anledninger nevnt i vårt teoretiske rammeverk, og tidligere så vi på STL+ som forklarer at håndskrift blir valgt bort det første skoleåret fordi man rett og slett ikke har tid (Wiklander og Sjødin, 2016, s. 9). En annen som nevner tidsbruk som en faktor i skriveutvikling, er Karlsdottir (2016, s. 21), som forklarer at tiden som blir brukt på enkelte bokstavformer er begrenset. Hun mener dette er uheldig da noen elever ikke rekker å lære seg disse formene.

### 2.3.2 Motorisk håndskrift

Å skrive er, ifølge Hekneby, å mestre en motorisk ferdighet (2005, s. 17). Søvik (i Hekneby, 2005, s. 17) definerer det å skrive som en sammensatt motorisk ferdighet som forutsetter både modning og integrering av kognitive, perseptuelle og motoriske ferdigheter. Perseptuelle ferdigheter kan forstås som at et sanseorgan stimuleres, og at denne stimuleringen resulterer i en opplevelse (Teigen og Svartdal, 2018). Søvik påpeker at disse delferdighetene må mestres for å kunne forme bokstaver på en hensiktsmessig måte, og kaller skrivingen en «pedagogisk psyko-motorisk ferdighet» (Søvik, 1975, s. 23) - et samspill mellom perseptuelle og motoriske ferdigheter (Hekneby, 2005, s. 17). Håndskrift krever at en kan koordinere de finmotoriske bevegelsene, og setter samtidig krav til perseptuelle ferdigheter, slik som ved tolkning av sanseintrykk som syn, hørsel og berøring.

Hekneby (2005, s. 33) forklarer at det å lære å skrive er en komplisert prosess, og at det omfatter både forming av bokstaver, og det å kunne skrive en hensiktsmessig sammenhengende skrift som gjør at leseren forstår budskapet med teksten. Videre forklarer hun at etter hvert som skriften blir automatisert, trenger ikke elevene å tenke så mye over utformingen, men at fokuset heller kan være på tekstens innhold. Hekneby hevder videre at: «Målet med å lære håndskrift er med andre ord å kunne formidle en skriftlig tekst manuelt på en effektiv måte» (Hekneby, 2005, s. 33).

Hekneby (2005, s. 35) forklarer at under selve aktiviteten skriving, krever det et muskellarbeid som gir bevegelse i leddene i både hånd og arm, og at fingerøvinger og rytmeøvinger er positive for å utvikle de finmotoriske bevegelsene. Videre påpeker hun at tegning er en finmotorisk øvelse som er nyttig som støtte for skriving. Dette er noe Trageton i nyere tid har satt fokus på, nettopp å øve opp skrivemotorikk gjennom tegning (referert i Hekneby, 2005, s. 36). Innledningsvis ble begrepet *haptikk* nevnt, læren om den taktile sansen assosiert med aktive bevegelser, og særlig hvordan vi bruker følesansen i hender og fingre når vi håndterer redskaper (Mangen og Velay, 2010), slik som når vi holder blyanten når vi skriver. Mangen og Velay påpeker også behovet for vitenskapelig forskning når det kommer til det sansemotoriske og hvordan det å skrive for hånd vil være formålstjenlig for læreprosessen (Toft, 2010).

I 2017 ble det gjort en norsk studie fra NTNU; *Only Three Fingers Write, but the Whole Brain Works: A High Density EEG Study Showing Advantages of Drawing Over Typing for Learning* (van der Meer og van der Weel, 2017). Denne studien har konkludert med at vi legger til rette og optimaliserer læring ved å skrive håndskrevne notater i kombinasjon med visualiseringer. Dette begrunnes med at et større nettverk i hjernen aktiviseres når vi er sansemotorisk aktive (van der Meer og van der Weel, 2017, s. 1). Videre hevder studien at tradisjonell bruk av penn og papir foretrekkes over nettbrett når det skal skrives. Studien påpeker også at det ved skriving for hånd involveres mye sansemotorikk som igjen gir en positiv effekt ved læringsprosesser generelt. Dermed vil sansemotorisk erfaring legge til rette for læring (van der Meer og van der Weel, 2017, s. 7). Dette støttes av Karlsdottir (2016, s. 19-20) som forklarer at flere argumenter for å undervise i håndskrift relateres til sammenhengen mellom læring av håndskrift og kognitiv og motorisk utvikling. Andre forskere viser til at skriving med blyant er relatert til høyere kognitive prosesser enn det å skrive med tastatur, og forklarer videre at:

(...) forming letters through sequential pen strokes engages serial finger movements more than does selecting and pressing letters on a key board - at least until graphotactic envelopes are created for word-specific sequential keystrokes as well as word specific sequential penstrokes within and across letters (Berninger, Abbott, Augsburger, og Garcia, 2009, s. 136).

Skriving er en altså en prosess som involverer flere sanser, og hjernen får informasjon via bevegelsene som gjøres og følelsen av å kjenne på blyant og papir (Toft, 2010). Dette hevder Mangen er informasjon som er helt annerledes enn den man får gjennom å skrive og å føle på taster på et tastatur (Toft, 2010). Mangen sier også at sansemotorikk

er noe som kan hjelpe på lesing, i den forstand at når man skriver for hånd etterlates det et motorisk minne i et område i hjernen som er knyttet til sansemotorikk. Noe som er positivt med tanke på gjenkjenning av bokstaver, som igjen viser tendenser for sammenheng mellom lesing og skriving (Toft, 2010).

En annen gruppe forskere fra Tulane University gjorde i 2015 en studie om den tidlige innlæringsfasen i skriving. De forklarer at:

Despite the importance of handwriting for school readiness and early academic progress, prior research on the development of handwriting has focused primarily on the product rather than the process by which young children write letters. In contrast, in the present work, early handwriting is viewed as involving a suite of perceptual, motor and cognitive abilities, which must work in unison if children are to write letters efficiently (Maldarelli, Kahrs, Hunt og Lockman, 2015, s. 1).

I forskningsartikkelen forklarer de hvordan de benyttet ulik teknologi for å følge med på barnehagebarns hode, -munn og øyebevegelser. Dette gjorde de for å se på den visuelle og motoriske koordinasjonen sammenlignet med voksne. Resultatet indikerte at barnehagebarn enkelt kunne kopiere enkle bokstaver slik som voksne, mens i de mer krevende, kognitive oppgavene hvor barna ble presentert for ordlenker, ble deres evne til å kopiere bokstaver tydelig svekket (Maldarelli et al., 2015, s. 1). Videre forklarer de at alder og modning hadde betydning:

Yet, with increasing age, children became more efficient in copying letter strings, in part by using vision more prospectively when writing. Taken together, the results illustrate how the coordination of perceptual, motor and cognitive processes contributes to advances in the development of letter writing skill (Maldarelli et al., 2015, s. 1).

Med utgangspunkt i sitatet over kan utvikling av skriftkvalitet forstås som en perseptuell-kognitiv prosess. Karlsdottir (2016, s. 21) forklarer også at formen og de ulike variasjonene på selve modellalfabetet som blir brukt i skolen, spiller inn på utvikling av elevens skriftkvalitet. Videre hevder hun at om en elev har utviklingsforstyrrelser i skriftkvaliteten, kan det først og fremst skyldes at eleven ikke lærer den korrekte formen på bokstaven når de presenteres i undervisning. For å hindre dette mener hun at det å undervise eleven i bokstavformene på nytt, kan hjelpe. Dette forklares med at utvikling av skrivehastighet er en perseptuell-motorisk prosess som fremmes med praktisering av håndskriften (Karlsdottir, 2016, s. 15).

I en studie fra 2002 fant Karlsdottir og Stefansson at forstyrrelser i utviklingen av skrivekvalitet skjer enten i 2. til 3. klasse eller i 5. til 6. klasse, og at forstyrrelser i skrivekvaliteten kan ligge i bunn for forstyrrelser i skrivehastigheten (Karlsdottir, 2016, s. 21). Hun forklarer at: «Utviklingsforstyrrelser i skriftkvalitet i 2. og 3. klasse kan

reduseres ved å legge vekt på at elevene forstår bokstavformene når de blir innført og at den tiden som blir brukt til innføring av bokstavformer tilpasses bokstavformens vanskelighetsgrad» (Karlsdottir, 2016, s. 21). Karlsdottir skriver videre at for å oppdage og korrigere utviklingsforstyrrelser hos en elev, er det å analysere elevens skrift ved å ha fokus på selve formene til enkeltbokstavene, den mest funksjonelle metoden. Karlsdottir nevner at tidsbruk på hver enkelt bokstav som presenteres i undervisning, kan være en årsak til forstyrrelser i utvikling av skriftkvalitet som oppdages i 2. til 3. klasse. Og som tidligere nevnt er tiden som blir brukt på enkelte bokstavformer begrenset, som er uheldig da noen elever ikke rekker å lære seg disse formene (Karlsdottir, 2016, s. 21).

Hekneby (2005) forklarer at tiden læreren har til rådighet for å lære elevene bokstavformene, bør ha fokus på riktig skrivebevegelse og det å skille formen til hver enkelt bokstav. Her må elevene være helt sikre på hva som er begynnerpunktet, skriveretningen og sluttpunktet for bokstavformen. Hekneby (2005, s. 37) påpeker viktigheten av at elevene er klar over høydeforskjellen mellom bokstavene, samt forholdet mellom dem, og selve plasseringen de har på linjen. Når man er i gang med den formelle opplæringen i håndskrift forklarer Hekneby at det er viktig å vise elevene korrekt arbeidsstilling og grepet på skriveredskapet allerede fra start. Her påpekes det at om stol og bord er tilpasset den enkelte eleven vil arbeids- og bevegelsesstilling oppleves tilfredsstillende av eleven. Stolhøyden skal være stilt inn slik at eleven når ned med hele fotsålen i gulvet, samt at det må være mulig for støtte i korsryggen. Videre må bordet være i en høyde hvor eleven kan støtte underarmene naturlig slik at ikke skulderen heves når eleven skriver. Hekneby forklarer at skriveredskapet skal holdes «(...) mellom tommel-, peke- og langfinger på den måten at tommel og langfinger holder blyanten. Pekefinger ligger oppå og gir lett støtte. Blyanten hviler mot det øverste leddet på pekefingeren» (Hekneby, 2005, s. 45). Fingrene skal helst ikke berøre hverandre, da vil skrivetrykket minkes, på den måten at fingrene kun berører blyanten og ikke hverandre.

### 2.3.3 Sammenhengende skrift

Karlsdottir og Stefansson (2005, s. 73) skriver at undervisningsmålene for håndskrift i den norske skolen har variert fra tydelig og vakker skrift som ble vurdert med estetiske kriterier, til tydelig, lett leselig, enkel, rask og personlig skrift som blir vurdert med kriterier for funksjonalitet. Videre forklares det at med de undervisningsmetodene som blir brukt i norsk skole i dag, legges grunnlaget for kvaliteten i løpet av det første året med undervisning i håndskrift (Karlsdottir og Stefansson, 2005, s. 74).

Håndskriftsundervisningens innhold blir gjerne spesifisert med et forskriftsalfabet som definerer en standard for håndskriften (Karlsdottir og Stefansson, 2005, s. 74). Karlsdottir og Stefansson forklarer at forskriften frem til 1939 bygget på den sammenhengende europeiske skoleskriften, uten at det ble spesifisert i læreplanen. De forklarer videre at det i 1939 ble mulighet for at elevene kunne bruke usammenhengende begynnerskrift. Etter at skoler benyttet seks forskjellige forskriftsalfabeter førte det til at det i *Mønsterplan for grunnskolen (1947)* ble to standardiserte forskriftsalfabeter: *stavskrift* og *løkkeskrift* (Karlsdottir og Stefansson, 2005, s. 75). De forklarer at det også ble et standardisert forskriftsalfabet for usammenhengende begynnerskrift: *trykkskrift*.

I 2001 skrev Hekneby at det er opp til hver enkelt elev om han eller hun ønsker å skrive med sammenhengende skrift, enten med staver eller løkker. For læreren som skulle undervise i to ulike skrifttyper i én klasse, kunne dette virke noe utfordrende, men Hekneby hevdet at dette ikke var et problem om forholdene ble lagt til rette for det (Hekneby, 2001, s. 141). Når grunnformen på bokstavene var kjent for eleven skulle de bindes sammen. I 2005 skrev også Hekneby at elevene skulle lære seg sammenbundet skrift: «(...) som tar utgangspunkt i de små trykkbokstavenes karakteristiske trekk. Denne skriften skal være lett å lese og lett å skrive, og den skal danne grunnlaget for en videre skriftutvikling» (Hekneby, 2005, s. 79). Videre påpekte Hekneby (2005, s. 79) at lærerens oppgave var å vise elevene trinn for trinn hvordan denne sammenbindingen skulle skje og komme med råd og veiledning, samt at feilvaner skulle korrigeres. Karlsdottir (1985, 1996a, 1996b, i Karlsdottir, 2016) har i studier funnet ut at elever som bruker sammenhengende stavskrift i begynneropplæringen, utvikler svakere gjennomsnittslesehastighet enn de som benytter seg av usammenhengende skrift. Videre påpeker Karlsdottir at det er tilstrekkelig at man underviser i begynnerskrift som ikke er sammenbundet, dette med tanke på leseundervisningen (Karlsdottir, 2016, s. 19).

I læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2006 kan man lese at elevene skal kunne; «skrive med sammenhengende og funksjonell håndskrift» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 7). Dette punktet finnes under kompetansemål i norskfaget som skal være nådd etter 4. trinn. Karlsdottir og Stefansson påpeker (2005, s. 75) at svak vekt på håndskriftsundervisning på lærerhøgskolene har svekket lærernes profesjonalitet om håndskrift, i tillegg til at anvisningen om å benytte standardiserte forskriftsalfabeter har blitt fjernet. Forfatterne forklarer: «Etter vår mening har omfanget av anvisninger om innhold og metoder i håndskriftsundervisningen derfor vært redusert for mye. Vi mener dessuten at en overordnet avgjørelse som valg av forskriftsalfabet ikke burde overlates til den enkelte lærer» (Karlsdottir og Stefansson, 2005, s. 75). I fagfornyelsen som innføres gradvis fra høsten 2020 er kompetansemålet endret til at elevene skal kunne: «skrive tekster med funksjonell håndskrift og med tastatur» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 7). Punktet er fortsatt noe elevene skal beherske etter 4. trinn, og håndskriften skal som tidligere være funksjonell, men ordet *sammenhengende* er fjernet.

#### 2.3.4 Funksjonell håndskrift

Håndskrift er, ifølge Karlsdottir og Stefansson (2005, s. 72), en ferdighet i å forme og plassere bokstaver på en flate, og som foreskriver horisontal linjeføring, rett venstremarg, jevn avstand mellom bokstavene, og ord og linjer i lik størrelse. Videre forklares det at håndskriften må oppfylle to krav for at den skal være funksjonell. Det første handler om *skrivekvalitet*, som vil si at: «den må være i tilstrekkelig god overensstemmelse med den allment aksepterte standard for håndskrift slik at den kan leses med normal lesehastighet» (Karlsdottir og Stefansson, 2005, s. 72). For det andre handler det om *skrivehastighet*, som vil si at: «Den må kunne formes så raskt at formingen ikke trekker oppmerksomhet fra det arbeid som håndskriften er en del av» (Karlsdottir og Stefansson, 2005, s. 72).

Metodene som brukes i undervisning av håndskrift kan deles opp i henholdsvis kognitive og motoriske metoder. I de kognitive metodene får elevene en kognitiv forståelse av

bokstavformer og begreper for å beskrive detaljer i formen. Dette kan være ved skriving av bokstaver, og samtaler om fellestrekk og forskjeller på bokstavene (Karlsdottir og Stefansson, 2005, s. 80). I de motoriske metodene legges det vekt på å innarbeide bokstavformene i elevenes hukommelse, slik som ved overskriving og kopieringsoppgaver. Videre forklares det at det er en utbredt oppfatning at håndskriften hovedsakelig er en motorisk ferdighet, og at motorisk trening derfor har blitt praktisert etter at bokstavene er innført (Karlsdottir og Stefansson, 2005, s. 80).

Forskning viser at motorisk trening etter 2. klasse ikke fører til nevneverdig utvikling i skrivekvaliteten (Karlsdottir og Stefansson, 2005, s. 80). Det forklares at nybegynnere ofte har større problemer med den kognitive delen av skriving fremfor den motoriske ferdigheten som er nødvendig. Videre viser Karlsdottir og Stefansson (2005, s. 80) til andre undersøkelser, som tyder på at kognitive metoder i skriveopplæringen for nybegynnere er mer virksomme enn motoriske metoder. Karlsdottir og Stefansson (2005, s. 82) hevder at utvikling av håndskriftskvalitet forutsetter både kognitive og motoriske evner, og at de fleste barn har tilstrekkelige motoriske evner til å produsere bokstavformer uten spesiell motorisk trening. Videre hevder de at det å legge vekt på den kognitive metoden i form av å forstå bokstavens form og begrepsdannelse av detaljene for bokstavene, vil være med på å styrke undervisningen. Forskerne hevder også at: «Anvisninger om metoder for evaluering av håndskriftsferdigheter har aldri vært en del av norske læreplaner. God undervisningsskikk impliserer imidlertid at formativ evaluering av skrivehastighet og skriftkvalitet burde være en integrert del av ethvert undervisningsopplegg for håndskrift» (Karlsdottir og Stefansson, 2005, s. 82).

## 2.4 Motivasjon og mestring

Graham, Kiuvara, Harris og Fishman publiserte i 2017 en artikkel om forholdet mellom strategisk skriving, motivasjon ved skriving, og skriveopptreden hos unge som utvikler skriveferdigheter (*The Relationship among Strategic Writing Behavior, Writing Motivation, and Writing Performance with Young, Developing Writers*). I studien tar de utgangspunkt i en modell som kalles *Alexander's Model of Domain Learning*, som forklares slik:

A domain in Alexander's model involves the formalized core conceptual knowledge, including concepts and principles, of a recognized field of study. In academic learning, this includes domains such as mathematics, reading, history, biology, or writing (Graham et al., 2017, s. 83).

Forskerne forklarer at skriving er komplekst, og at det ikke er rart at det tar flere år å utvikle skrivekompetanse. Videre forklarer de at utviklingen uten tvil er drevet av sosial påvirkning, institusjoner, kultur, samfunn, politikk og skoler, da disse faktorene bestemmer hvordan skriving blir lært, hva som blir vektlagt og hvilke verdier man har. De forklarer også at:

Social contextual influences are not the only factors that drive writing development (Graham, forthcoming). Writing and its development also depend on processes that operate at the individual level. Growth as a writer is likely paved by individual changes in cognition and motivation (Alexander, Graham, & Harris, 1998) (Graham et al., 2017, s. 83).

Studien fant at Alexanders modell for læring også gjelder for skriving, og at både kognitive variabler og motivasjonsvariabler bidrar til å predikere hvordan unge, utviklende skrivere utvikler skrivekompetansen (Graham et al., 2017). I tillegg fant forskerne at prosedyrer som øker motivasjonen hos elevene samt at det jobbes med strategisk skriveopplæring, burde bli en større del av skriveopplæringen. Det forklares videre at unge elever som skal lære å skrive bør oppleve prosedyrer som øker motivasjon. De bør også ha et støttende klassemiljø som oppfordrer til godt arbeidsmiljø i skriveopplæringen, og som på den måten støtter elevene i meningsfulle skriveoppgaver (Graham et al., 2017). Videre blir det forklart at skriveopplæringen bør ha en hensikt og et publikum som roser elevenes suksess og innsats. Studien hevder at det også bør bli oppfordret til samarbeid med jevnaldrende, slik at elevene vet hva som trengs for å bli gode skrivere, samt at andre gode skrivere er synlige for dem.

I tillegg viser studien at elever som skal utvikle skriveferdigheter trenger hjelp av lærere for å utvikle sofistikerte, gode skrivestrategier. Forskerne bak studien mener at: «One way that teachers can facilitate more strategic writing behaviors with young, developing writers is to explicitly teach them strategies for planning, drafting, revising, and editing text (see, e.g., Harris, Graham, Mason, & Freidlander, 2007)» (Graham et al., 2017, s. 101). Videre står det også at andre fremgangsmåter kan ta sikte på å lære elever prosedyrer for skriving, og at det kan benyttes grafiske visualiseringer. På den måten kan elevene bli oppfordret til strategisk skriveatferd, i tillegg til å lære hvordan de kan arbeide produktivt med andre elever. Ved et slikt samarbeid kan det arbeides med planlegging, evaluering og revidering av elevenes tekster (Graham & Harris, 2016, i Graham et al., 2017, s. 101).

Lyster og Frost skriver også om mestring og motivasjon. De forklarer at:

Det skal gjentas at den største utfordringen for lærerne og skolen når elevene utvikler lese- og skrivevansker, er å hjelpe dem til fortsatt å tro på egen fremgang og til å bevare og utvikle et godt selvbilde og motivasjon for læring (Lyster og Frost, 2012, s. 357)

Videre påpekes det at mestring er en betingelse for å kunne snu en uheldig utvikling (Lyster og Frost, 2012, s. 358). De forklarer at man med god metodikk, og opplegg som blir tilpasset hver enkelt elevs utviklingsnivå, kan bidra til at eleven opplever mestring som igjen vil kunne snu en uheldig utvikling (Frost, 1999; Frost & Nielsen, 1998, i Lyster og Frost, 2012, s.358). Elevene som strever må derfor bli sett i et positivt lys, slik at de føler seg forstått og støttet i sin utvikling: «Da vil de ofte makte å gjøre den ekstra



innsatsen som må til» (Lyster og Frost, 2012, s. 358). Det blir også skrevet om lærernes oppgaver i arbeidet med skriving, der det blir forklart at:

En elev skal ha den hjelp og støtte han eller hun trenger så tidlig som mulig. Hvis støtten settes inn så snart «det butter imot», kan vi hindre at vanskene utvikler seg, og at de får overbyggende konsekvenser i form av motivasjonssvikt, negative holdninger til lesing, osv. (Lyster og Frost, 2012, s. 363).

Det blir også skrevet at alle lærere, i særlig grad på småskoletrinnet, bør kunne avdekke manglende bevissthet om skriftspråkets to prinsipper. De to prinsippene dreier seg om at man i det alfabetiske (fonematiske) prinsipp kobler ett skriftegn til hver språklyd, mens det morfematiske prinsipp kan være lyder i ordene som ikke har et bestemt alfabetegn (slik som NG i «seng») (Lyster og Frost, 2012, s. 350). Slik kan de arbeide både alene og i samarbeid med andre lærere for å gi elevene måter å kompensere for vansker de har, gjennom å utvikle læringsstrategier og gode studieteknikker (Lyster og Frost, 2012, s. 362).

## 2.5 Evaluering av skrift

Karlsdottir og Stefansson (2005, s. 83) forklarer at det er to hovedtyper av prosedyrer for å vurdere håndskrift: Holistiske prosedyrer som tar for seg skriftens helhetsinntrykk, og analytiske prosedyrer hvor flere elementer ved skriften blir vurdert. Eksempler på holistiske prosedyrer kan være å se på avviket mellom bokstavformen i skriften og forskriften, hvor jevn skriften er i helling og bokstavhøyde, og avstand mellom bokstaver, ord og linjer (Freeman, 1915, i Karlsdottir og Stefansson, 2005, s. 83). Et eksempel på analytiske prosedyrer kan være å se på gjennomsnittsformen på bokstaver i forhold til formen i forskriften, slik at man for eksempel sammenligner bokstaven «a» i skriften mot formen «a» i forskriften (Karlsdottir og Stefansson, 2005, s. 83).

For å vurdere elevenes håndskrift i grunnskolen, er lærerens uformelle, subjektive evalueringsmetode det mest vanlige verktøyet, og er vanligvis en holistisk vurdering. Denne måten å vurdere elevtekster på blir av Karlsdottir og Stefansson (2005, s. 83) beskrevet som unyansert, og at man ikke kan bruke det som grunnlag for å trekke formative beslutninger. Videre forklarer de at analytiske prosedyrer først kan brukes etter at elever har lært å skrive mange bokstaver og har en nokså etablert håndskrift. De skriver også at: «Under utvikling av håndskrift vil det imidlertid være behov for formativ analyse av skriftkvalitet og inngripen med hjelpetiltak på et mye tidligere tidspunkt» (Karlsdottir og Stefansson, 2005, s. 83). Det å vurdere formativt handler om å undersøke og vurdere elevenes arbeid underveis i læringsprosessen, slik at oppmerksomheten rettes mot det elevene bør arbeide videre med (Helle og Burner, 2019). Fokuset ved en formativ vurdering er altså på elevenes forbedringspotensial, ikke på feil og mangler, og vurderingen tar sikte på å forme videre læringsprosess for elevene (Helle og Burner, 2019).

## 2.6 Utviklingsvansker

Gjennom en longitudinell undersøkelse med 407 norske grunnskolebarn på 1. til 5. trinn fant Karlsdottir og Stefansson (2002) at dysfunksjon utviklet seg nesten utelukkende gjennom kvalitet, mens skrivehastigheten stort sett var funksjonell (Karlsdottir og Stefansson, 2005, s. 90). En longitudinell studie er en studie som følger de samme observasjonsenhetene over tid (Longitudinell metode, 2019). I studien forklares det at de fleste barn har adekvate evner både motorisk og perseptuelt for å utvikle en funksjonell håndskrift, men at:

Dysfunction of handwriting speed can usually be traced to dysfunction of its quality. Dysfunction of quality can be traced to insufficient individualization in the primary instruction in handwriting which leads to a mismatch between the time allocated to teach certain letters to certain children and the time required for these children to learn the form of these letters (Karlsdottir og Stefansson, 2002, s. 623).

Slik vi ser i sitatet over kunne det i tilfellene hvor skrivehastigheten ikke var funksjonell, sees opp mot at kvaliteten var dysfunksjonell. Forskerne forklarer også at dersom skrivekvaliteten ikke var funksjonell, kunne det bli sporet tilbake til begynneropplæringen og tiden det tar for et barn å lære seg å forme bokstaver. Videre forklares det at skrivehastigheten sannsynligvis vil utvikles ved jevnlig motorisk trening (Karlsdottir og Stefansson, 2005, s. 90).

Gjennom den samme studien identifiserte Karlsdottir og Stefansson (2002) to typer dysfunksjon i skrivekvalitet. Den første kalles *primær dysfunksjon*, som utvikles i løpet av 1. og 2. klasse. De fant at årsaken til denne typen dysfunksjon var at elevene ikke rakk å mestre mange nok bokstaver i skriveopplæringen. Det eneste effektive hjelpemiddelet mot primær dysfunksjon er å følge systematisk med på utviklingen av bokstavkvaliteten gjennom bokstavinnføringen, og å arbeide med kognitive metoder som å forklare bokstavformer, kombinert med moderat omfang av skriveøvinger (Karlsdottir og Stefansson, 2002, s. 654-659).

Den andre formen for dysfunksjon kalles *sekundær dysfunksjon*, og handler om en tilbakegang i skrivekvaliteten som utvikles gjennom 4. og 5. klasse (Karlsdottir og Stefansson, 2005, s. 90). Årsaken til denne dysfunksjonen kunne føres tilbake til ustabilitet i håndskriften som ble utløst av ytre omstendigheter i skolen. De nevner opphør av regulær håndskriftsundervisning, og økte krav til ferdigheter i håndskriften som redskap i skolearbeid (Karlsdottir og Stefansson, 2005, s. 90). Forebygging av denne typen dysfunksjon forutsetter god innlæring av bokstavformene i 1. og 2. klasse, og en moderasjon i kravene som stilles til håndskriftsferdighetene. Et hjelpetiltak som har vist seg å fungere for sekundær dysfunksjon er å gi repetisjonskurs i håndskrift, hvor alle bokstavene blir gjeninnført på en systematisk måte (Karlsdottir og Stefansson, 2002, s. 654-659).

Flem og Finbak (2005, s. 104) skriver også om lese- og skrivevansker, og forklarer at det kan være individuelle forskjeller i lese- og skriveutviklingen. Det viser seg at mange gode lesere kan ha vansker med rettskriving, og at en mulig årsak kan være at lesing forutsetter gjenkjenning, mens staving krever mer nøyaktige kunnskaper om ordene. Noen elever vil utvikle vansker i større eller mindre grad, og noen vil ha vansker som vedvarer. Flem og Finbak forklarer at foreldre og lærere vil være de nærmeste til å følge opp barnets lese- og skriveutvikling, og at en tett oppfølging vil være det første skrittet mot forebygging. Ved grundig kartlegging og tiltak kan man snu en negativ utvikling før vanskene har festet seg, eller før tilleggsvansker oppstår (Flem og Finbak, 2005, s. 107). Videre forklarer de at spesialpedagoger ved skolen søker å kartlegge elevens lese- og skriveferdighet, og at det ikke bare er viktig å kartlegge hva elevene strever med, men også deres sterke sider og hva de mestrer. I tillegg til å kartlegge lese- og skriveferdighetene, språkferdigheter og syn og hørsel, bør også motoriske ferdigheter vurderes, da noen elever med dårlig håndskrift kan ha skrivemotoriske vansker (Flem og Finbak, 2005, s. 107).

## 2.7 Dysgrafi

Dysgrafi blir definert på flere måter, men Chung og Patel (2015, s. 27) beskriver det som en lærevanske hvor skriveferdighetene er dårligere enn hva som er forventet for individets alder og kognitive nivå. Chung og Patel definerer det slik: «Dysgraphia, from Greek «dys» meaning «impaired» and «graphia» meaning «making letter forms by hand», is a disorder of writing ability» (2015, s. 27). De forklarer også at en vid definisjon kan være at man strever med å skrive uansett nivå, slik som at bokstavene er uleselige, at man skriver sakte, har vanskeligheter for å stave, og har problemer med syntaks og komposisjon ved skrivingen (Chung og Patel, 2015, s. 27). I *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th edition* (DSM-5), er ikke dysgrafi en egen kategori, men går inn under *spesifikke lærevansker*. Videre står det at spesifikke lærevansker refererer til vansker med å bruke akademiske ferdigheter slik som i lesing, skriving, eller matematikk, og at disse symptomene må ha vedvart i minst seks måneder (Chung og Patel, 2015, s. 28).

Chung og Patel (2015, s. 29) forklarer at noen barn blir oppfattet som late eller slurvete i stedet for å bli riktig diagnostisert med en lærevanske. De hevder at problemer med håndskrift ifølge Feder, Majnemer og Synnes (2000, s. 198) kan påvirke elevenes selvtillit, akademiske prestasjon, holdning og oppførsel. Videre forklarer Chung og Patel (2015, s. 29) at dersom et barn ikke har automatisert skriveferdighetene i løpet av tredjeklasse, vil det sannsynligvis gjøre skoleprestasjonene mer krevende både når det gjelder det kognitive, og ved de motoriske aspektene ved skriving.

Berninger er en annen sentral forsker som har sett på dysgrafi, og hun forklarer at mens noen barn har finmotoriske vansker som kan forklare en uleselig håndskrift, har andre barn en uleselig håndskrift selv med finmotoriske ferdigheter innenfor normalområdet (Berninger, 2009, s. 75). Problemer slik de sistnevnte kan være tegn på dysgrafi. Rønberg (2016) skriver i sin artikkel:

Håndskriften hos elever med dysgrafi kan fremstå som en blanding af store og små bogstaver, bogstaver i forskjellig størrelse og retning, som når fx b/d spejles (Berninger, 2009). Dysgrafi beskrives som en indlæringsvanskelighed kendetegnet ved vanskeligheder med at samordne planlægningen af håndens bevægelser i skrivning og genkaldelse af bogstaver og stavemønstre for ord i langtidshukommelsen (Berninger, 2009, s. 75). Elever med dysgrafi har altså specifikke vanskeligheder med skrivning og stavning, som ikke kan forklares af ringe motorik. De har tilsyneladende ikke problemer med den fonologiske kodning i læsning og falder dermed ikke i kategorien dysleksi, selvom det langt fra er usædvanligt, at dysgrafi optræder samtidig med dysleksi (Berninger, 2009) (Rønberg, 2016, s. 9-10).

Berninger forklarer i sin forskningsartikkel at det er store individuelle forskjeller når det gjelder håndskrift:

Individual differences (normal variation) can be observed in motor skills in handwriting related to placement of letters on lines of paper and maintaining consistency of letter size (Graham, Struck, Richardson, & Berninger, 2006), but the transcription skill that explains unique variance in the handwriting, fluency, and quality of composing of children with dysgraphia, whose motor development falls within the normal range, is automatic retrieval and production of legible letters (e.g., Berninger et al., 1992, 1994; Graham et al., 1997) (Berninger, 2009, s. 75).

Dette sitatet forklarer at barn med dysgrafi strever med automatisk innhenting og produksjon av leselige bokstaver. Berninger forklarer også at det å ha evnen til å skrive over lengre tid med en god skrivehastighet kan være viktig, da skriveoppgavene gjerne blir mer komplekse med årene (Berninger, 2009, s. 75). Videre skriver hun at forskning ikke tyder på at gode skrivere bruker bokstaver skrevet i kursiv, og at det også er individuelle forskjeller i skriveformat.

## 2.8 Grunnleggende ferdigheter

Utdanningsdirektoratet (2014) skriver at ved å gi alle, uavhengig av bakgrunn, tilgang til det tekstmangfoldet som finnes i skriftsamfunnet, vil skolens skriveopplæring skape mulighet for alle til å delta i samfunns- og yrkesliv. Utdanningsdirektoratet påpeker også at det er skolens ansvar å forberede elevene på senere skriving, slik at elevene er forberedt og sosialisert for å kunne takle skriverollene de vil komme over senere i livet (Utdanningsdirektoratet, 2014). Videre skriver Utdanningsdirektoratet (2014) at god skriveopplæring tar sikte på å utvikle elevenes tekstkompetanse så de kan forholde seg til og benytte seg av ulike tekster de møter. Også i Kunnskapsløftet er skriving løftet frem, og Utdanningsdirektoratet skriver:

I Kunnskapsløftet er skriving løftet frem som én av fem grunnleggende ferdigheter. De grunnleggende ferdighetene er innarbeidet i kompetansemålene i alle fag gjennom hele skoleløpet. Dette innebærer for eksempel at skriving er et redskap for kunnskapsutvikling i alle fag, samtidig som man gjennom skriving viser måloppnåelse i fagene (Utdanningsdirektoratet, 2014, 1. avsnitt).

Karlsdottir påpeker manglende definerte mål for utvikling av skrivehastighet i de nordiske lærerplanene, og presiserer at skriftkvalitet og skrivehastighet er sentralt om håndskrift skal være et funksjonelt kommunikasjonsmiddel (Karlsdottir, 2016, s. 15). Med mål for utvikling av skrivehastighet vil man også kunne måle både skriftkvalitet og skrivehastighet, noe det er behov for når man skal evaluere håndskriftens funksjonalitet (Karlsdottir, 2016, s. 16). Videre mener hun at modellalfabetet skolene velger er sentralt i håndskriftsundervisningen da det angir hvilke bokstavformer elevene skal lære. Hun forklarer også at: «Undervisning i håndskrift er derfor essensielt en endelig og vel definert oppgave som kan gjennomføres i løpet av de første to til tre klassetrinn i grunnskolen» (Karlsdottir, 2016, s. 17).

## 2.9 Tilrettelegging

Lesesenteret i Stavanger utga i 2016 heftet *Når skriftspråket blir utfordrende: utvikling, kartlegging og tiltak på begynnertrinnene*. Heftet er laget for å gi lærere på 1.-3. trinn råd om hvordan de kan følge opp de elevene som strever med å lese og skrive. De forklarer at:

Kartlegging av skriftspråklige ferdigheter hos elever på begynnertrinnene, vil omfatte viktige delferdigheter som bokstavkunnskap, ordavkodning (synteseferdigheter), staving, (analyseferdigheter), ord- og setningsforståelse, ordforråd og etter hvert også tekstforståelse og grammatikk – alt hjørnesteiner i det å utvikle funksjonelle skriftspråklige ferdigheter (Dahle, Gabrielsen, Skaathun, 2016, s. 13).

Skolene står i dag ganske fritt til å bestemme eget undervisningsopplegg i skriftopplæringen, og i heftet fra Lesesenteret står det at:

Uavhengig av teoretisk ståsted er leseforskere enige om at lærerens kompetanse er en av de mest betydningsfulle påvirkningsfaktorene når det gjelder barns leseutvikling. Internasjonale undersøkelser bekrefter at lærerens generelle kunnskap og undervisningserfaring er viktige faktorer i barns skriftspråklige utvikling (Van Dal, Solheim & Gabrielsen, 2012; van Dal m. fl., 2007, i Dahle et al., 2016, s. 17).

Lesesenteret skriver generelt om tiltak at: «Målsettingen har mer vært at våre forslag skal sette i gang en tanke- og bevissthetsprosess hos lærere omkring hvilke typer tiltak

som kan være aktuelle når elever kommer til kort innenfor et spesielt område» (Dahle et al., 2016, s. 14). Videre påpekes det at tiltakene kan og bør forsterkes med andre tiltak der det er behov, og de håper at deres tiltak blir sett på som inspirasjon. Dahle et al. (2016, s. 14) forklarer viktigheten av å ha samtaler om hva som skal arbeides med og hvorfor, slik at både elever og foreldre ser nytten av bokstavinnlæring. Systematisk arbeid med bokstavinnlæringen blir poengtert som et tiltak som er like aktuelt som tidligere, og dermed er det ingen grunn i å bytte ut dette. Bevisstgjøring og trening er sentrale nøkkelord med tanke på pedagogiske tiltak i skriftspråklæring. Et forslag fra Lesesenteret er å ha fokus på: «oppgaver som skal bevisstgjøre eleven på den bestemte læringsoppgaven» (Dahle et al., 2016, s. 14), «oppgaver som gir eleven tilstrekkelig trening» (Dahle et al., 2016, s. 14), samt ulike oppgaver for å gi elevene mulighet til å oppnå automatiserte ferdigheter.

Igjen – det å snakke om det som skal arbeides med er viktig, på denne måten sikrer man seg at både elever og foreldre er klar over poenget med oppgavene og verdien i arbeidsinnsatsen som legges ned (Dahle et al., 2016, s. 14). Med ulike oppgaver vil eleven ha sjans til å automatisere ferdigheter for eksempel i forbindelse med bokstavkunnskap. Viktigheten av foreldresamarbeid er også noe Dahle et al. påpeker, og man kan involvere foreldre i hvilke innlæringsmetoder som benyttes og hvorfor, samt vise videre hvordan foresatte kan støtte opp. Her må en også benytte sjansen til å bevisstgjøre at skolens innlæringsmetoder må følges opp hjemme (Dahle et al., 2016, s. 14). For elever som har foresatte som av ulike grunner ikke har mulighet til å følge opp det faglige arbeidet slik de ønsker, kan leksegrupper i eller utenom skoletiden og ulike typer intensive kurs være aktuelle tiltak. Dette er tiltak hver enkelt skole bør tilpasse med tanke på lokale forhold og økonomi, slik at det blir koordinert på best mulig måte.

## 3 Metode

Moen og Karlsdottir (2011, s. 9) forklarer at det alltid er problemstillingen som er avgjørende for valg av metode og hvordan man går frem for å få informasjon om temaet. Problemstillingen for denne oppgaven: «*Hva fokuserer lærere og spesialpedagoger på i arbeidet med håndskriftopplæring, og hvordan bedømmer disse fagpersonene et utvalg elevtekster med tanke på å finne elever som henger etter i skriving?*» avgjorde at våre spørsmål skulle besvares metodisk ved bruk av kvalitativ metode, fordi vi ønsket å se på lærernes og spesialpedagogenes erfaringer, tanker og meninger.

I dette kapitlet gjør vi rede for våre metodiske valg i prosjektet. Vi skal begrunne valg av forskningsdesign, bruk av elevtekster som materiale, utvalgskriterier og intervju som metode. I tillegg forklarer vi metoden stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) som har vært sentral i vårt metodiske arbeid. Videre i kapitlet ser vi på studiens kvalitet og etiske betraktninger, før vi tar for oss analysearbeidet som består av koding av datamateriale, samt hvordan vi arbeidet for å utarbeide fem kodegrupper.

### 3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitativ forskningsmetode er preget av følsomhet overfor konteksten den foregår i, og det vil i kvalitative undersøkelser ofte være nyttig å legge datainnsamlingen tidlig i prosjektet, for å ha mulighet til justering av både teori og perspektiver som fremstår som interessant i analysen (Tjora, 2017, s. 15). Utgangspunktet for vårt prosjekt var at vi skulle intervjuer lærere på 1.-4. trinn i skolen. Da situasjonen endret seg i samfunnet, med en pandemi som førte til stenging av skoler, barnehager og ikke minst universitetet vi tilhører, måtte vi snu om på alt. Tjora (2017, s. 36) forklarer at alle former for forskning preges av begrensede ressurser, som kan føre til begrenset metodologisk mangfoldighet. Dette betyr at metoden ikke bare preges av det faglige, men også i noen grad av praktiske forhold som muligheter for intervju, observasjon eller web-basert undersøkelse. I vårt tilfelle ble det flere praktiske hensyn som måtte tas, da vi grunnet koronaviruset (covid-19), ikke fikk gjennomføre våre planlagte intervjuer. På grunn av dette måtte vi bruke en porsjon metodologisk kreativitet, og erstattet de planlagte intervjuene med e-postintervjuer. På bakgrunn av disse endringene måtte vi ta inspirasjon fra metoden Tjora (2017, s. 49) kaller *skrivebordsbasert etnografi*. Det å endre metode til en slik form ville endre noe av interaksjonen vår, og det kunne føre til at besvarelsene enten ble kortere og mer eksplisitte, eller det kunne føre til det motsatte, altså mer utfyllende og gjennomtenkte svar.

### 3.2 Den stegvis-deduktive induktive metoden (SDI)

Thagaard (2013, s. 187) forklarer at en kvalitativ analyseprosess blir berørt av både induktive og deduktive tilnærminger. Den induktive tar utgangspunkt i empiri og fremmer forståelsen av temaet vi forsker på. Den deduktive prosessen handler om å knytte begreper fra teorien til den teksten vi analyserer, og Thagaard forklarer at vi med

en kvalitativ tilnærming må utvikle analysen fra empiri, samtidig som vi integrerer teoretiske begreper som er egnet for analysen (Thagaard, 2013, s. 187). For å analysere datamaterialet i denne oppgaven har vi tatt inspirasjon fra metoden Tjora kaller for SDI – Den stegvis-deduktive induktive metoden, der vi både benytter deduktive og induktive tilnærminger. Vi har valgt å ta i bruk et mer fokusert intervju som en variant av dybdeintervjuet, og i tillegg har oppgaven en gjennomgående induktivt drevet nysgjerrighet, som er et vesentlig premiss for SDI-modellen (Tjora, 2017, s. 17). Det at oppgaven er drevet av induktiv nysgjerrighet betyr at tidligere empiri har vært det definerende utgangspunktet for hva vi mener er interessante temaer, spørsmål og konsepter (Glaser, 2002, i Tjora, 2017, s. 18). SDI handler ifølge Tjora (2017, s. 17) om alt annet enn å følge minste motstands vei, og forklarer at alle valg i både planlegging og gjennomføring skal tas på bakgrunn av en faglig begrunnelse, uten snarveier og premature konklusjoner.

SDI-tilnærmingen forklares som en metode der forskningen skal være en fortolkende kvalitativ modell der en vektlegger at teorier ikke skal styre. Likevel, forklarer Tjora: «(...) ser vi av diskusjonen ovenfor at forskere alltid har med seg en type forforståelse. Teorier, det vil si måter å forstå verden på, har alltid en plass i empirisk forskning, uansett om dette er formulert eller ikke» (Tjora, 2017, s. 36). Han forklarer videre at teorier kan legge føringer for blant annet intervjuguidens utforming, og på hvilken måte eller i hvilke situasjoner man finner det hensiktsmessig å gjøre studier. Han fortsetter med å forklare at man ofte tar sikte på å designe forskningen med en teoretisk åpenhet, men at teorier og perspektiver vil ha betydning for analysen (Tjora, 2017, s. 26). Det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven har også vært med på å styre ulike valg. Både når det gjelder intervjuguide, hvilke informanter som egner seg for å se på tematikken, samt hvordan vi har sett på fenomenet håndskrift. Dette kan forstås slik Tjora beskriver det: «Egen fagdisiplin vil alltid ha en innvirkning på hva slags fenomener man er opptatt av, og hvordan man forsker på disse» (Tjora, 2017, s. 36).

Tjora (2017, s. 22) påpeker at for å forstå verden innenfor en forskningssammenheng kan det i noen tilfeller være nødvendig å avlære noen aspekter som henger ved den positivistiske metodelæren. Det kan være snakk om ønsket om visshet, troen på at vi skal finne ut hvordan ting virkelig er, og at vi som forskere har en bedre innsikt enn andre. Han mener derfor at vi heller må forsone oss med at vi har gjort oss i stand til å utforske de aktuelle temaene på en nyansert måte, med respekt for de involverte, og med mulighet for kollegial vurdering og kritikk. Dette er også noe vi har diskutert i arbeidet med denne oppgaven, at vi ikke er ute etter å finne en fasit, men heller ønsker å undersøke temaet håndskrift og hvordan dette fenomenet oppleves av våre informanter. Vår nysgjerrighet er preget av § 1-4 i Opplæringsloven, der det står at elever som henger etter med å skrive skal få hjelp. Vi har derfor ønsket å undersøke hva det vil si å henge etter i skriving.

### 3.3 Vitenskapsteoretisk grunnlag

I dette forskningsarbeidet har vi med oss en faglig forforståelse, og i forkant av arbeidet med denne masteroppgaven har vi lest utallige forskningsartikler og bøker om



håndskrift, skriveutvikling, vansker med håndskrift, i tillegg til lærerplaner og lover. Dette har bidratt til en forforståelse av det aktuelle temaet, samtidig som vi ønsket å være åpne for nye og andre innspill i datainnsamlingen. Tjora (2017, s. 35) beskriver det som at forskning preges av både muligheter og begrensninger knyttet til forskningstemaet, og at man på bakgrunn av tidligere faglig forforståelse vil ha egne tanker om hva som er relevante spørsmål. På denne måten vil forskerens faglige forforståelse påvirke hva forskeren ser og ikke ser, og han forklarer at dette kan påvirke forskerens sensitivitet, eller retningen for forskerens oppmerksomhet (Tjora, 2017, s. 36). I vårt tilfelle har vi inspirasjon fra flere vitenskapelige perspektiver som danner en ramme for hva vi betrakter som eksisterende (ontologi), og hvordan vi kan utvikle kunnskap om dette (epistemologi) (Tjora, 2017, s. 26).

Når vi ser på kvalitativ metode i lys av vitenskapsteori forklarer Ringdal at: «Det er rimelig å si at kvalitativ forskning i en eller annen forstand er knyttet til et sosialkonstruktivistisk perspektiv» (2013, s. 59). Han forklarer at vitenskap overflatisk kan defineres som systematiske studier av fysiske eller sosiale fenomener. Sosialkonstruktivisme er et epistemologisk kunnskapssyn, og det handler om at den sosiale virkeligheten er konstruert, og at denne virkeligheten gjenskapes gjennom handlinger og interaksjon mellom mennesker (Berger og Luckmann, 2000/1966, i Ringdal, 2013, s. 43). Et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn handler om hvordan vi oppfatter verden, fremfor tanken om hvordan verden virkelig er, og det varierer fra person til person hvordan ulike situasjoner oppfattes (Ringdal, 2013, s. 44). Med utgangspunkt i dette forklarer Ringdal (2013) at det ikke finnes noen objektiv sannhet i sosialkonstruktivisme, men at det finnes uendelig mange sosialt konstruerte verdener. Dette støttes av Tjora (2017, s. 27) som hevder at sosialkonstruktivisme handler om at man må betrakte virkeligheten som samfunnsskapt og at vi forstår den på bakgrunn av ulike sosiale faktorer.

Et annet vitenskapelig perspektiv vi ønsker å trekke frem er fenomenologien, som handler om at vi som forskere ønsker at deltakerne setter ord på hvordan de forstår et avgrenset fenomen, slik som i vårt tilfelle med fenomenet håndskrift. Når vi ser på fenomenologi i kvalitativ forskning, handler det om å se på et bestemt begrep for å forstå sosiale fenomener fra informantenes egne perspektiver (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45). På den måten forklarer Kvale og Brinkmann at en vil beskrive verden slik den oppleves av disse personene, og fra den forståelsen se den virkelige virkeligheten som den mennesker oppfatter. Videre forklares det at: «Innenfor fenomenologisk filosofi er objektivitet uttrykk for troskap mot de undersøkte fenomenene. Målet er å nå frem til en undersøkelse av essenser – fenomenenes vesen – ved å gå fra å beskrive enkeltfenomener til å søke etter deres allmenne vesen» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45).

Basert på de overnevnte vitenskapsteoretiske perspektivene bygger oppgaven vår på et fortolkende vitenskapssyn, hvor vi søker etter å identifisere de sosiale normene for hva det vil si å henge etter i skriving. Vi ønsker å se hvordan våre informanter erfarer det å arbeide med håndskrift, samt å se hvordan de ulike informantene har individuelle meninger basert på egne handlinger og interaksjoner med andre. Gjennom bruk av vår

metode forventes det at vi forsoner oss med at vi har utforsket temaet håndskrift på en nyansert måte, med mulighet for kollegial vurdering og kritikk.

### 3.4 Elevtekster som materiale

Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (Skrivesenteret) har i sitt forskningsprosjekt *Funksjonell skriving i de første skoleårene* (FUS) samlet inn elevtekster på 1.-3. trinn fra skoler rundt om i landet. Elevtekstene er både fritekster der elevene har skrevet brev til forskerne, og kopieringsoppgavetekster. I kopieringsoppgaven fikk elevene en eksempeltekst hvor de fikk 90 sekunder på å skrive ned så mye av denne teksten som de klarte. Da vår tematikk dreier seg om at informantene skal sette en grense for hvor de ville vært bekymret for en elevs skriveutvikling, var det ønskelig at materialet var så standardisert som mulig. Vi valgte derfor å benytte oss av elevenes kopieringsoppgaver, på bakgrunn av at elevene hadde samme tidsrom å forholde seg til, og at det i hovedsak skal ha blitt gjennomført på tilsvarende måte i alle skoleklassene.

Elevtekstene som ble benyttet i prosjektet ble valgt ut av Skrivesenteret. De hadde over 6000 tekster, og på bakgrunn av våre kriterier om bokstavforming og skriveflyt valgte de ut 50 elevtekster fra 3. trinn. Skrivesenteret hadde allerede vurdert alle tekstene, og de valgte ut de 50 tekstene med en kvantitativ metode for å få et representativt utvalg. Dette ble gjort ved å sortere 3. trinnsskriveresultatene i seks ulike hauger, med en øvre grense for en skåre på 50. persentil. «En persentil, eller prosentil, er den verdien som en gitt prosentandel av en gruppe observasjoner er mindre enn eller lik» (Wikipedia, 2020). Alle tekstene var vurdert etter Skrivesenteret sine egne vurderingskriterier i forkant, og utvalget resulterte på bakgrunn av dette i seks hauger. Den første haugen inneholdt tekster med skåre opptil 10. persentil, den andre med tekster på 10.-20. persentil, den tredje med tekster med skåre fra 20.-30. persentil, den fjerde med skåre fra 30.-40. persentil, og den femte inneholdt elevtekster med skåre fra 40.-50. persentil. De elevtekstene med skåre over 50. persentil ble den sjette haugen. Denne haugen ble ikke benyttet, slik at cut-off ble satt mellom haug fem og seks. Deretter ble det valgt ut 12 + 12 + 12 + 8 + 6 tekster fra henholdsvis hver av de fem haugene for å få et representativt utvalg basert på skriveflytsresultatene. I denne oppgaven var vi ikke ute etter tekstene som forskerne i FUS-prosjektet hadde vurdert som gjennomsnittlig eller over, og dette ga grunnlag for å plukke ut flest tekster fra haugene med lavest persentil, og litt færre fra de øvrige haugene. Ved at Skrivesenteret valgte ut tekstene på denne måten fikk vi et bredt utvalg, der spennet mellom elevenes håndskrift kom tydelig frem.

Da vi fikk elevtekstene var de ikke rangert i forkant. Vi måtte derfor begynne arbeidet med å selv foreta analyser av håndskriften, for deretter å rangere dem fra mest funksjonell til minst funksjonell. Dette skulle vise seg å være svært utfordrende, og vi måtte gjennomgå tekstene mange ganger før vi fikk et ferdig resultat. For å rangere elevtekstene tok vi utgangspunkt i Karlsdottir og Stefanssons (2005, s. 72) definisjon av funksjonell håndskrift. Vi så på tekstenes horisontale linjeføring, altså om bokstavene følger de horisontale linjene på papiret, om tekstene hadde jevn avstand mellom bokstavene, og om ord og linjer var i noenlunde lik størrelse. Vi så også på om teksten

kunne leses med normal lesehastighet, og vi leste derfor tekstene høyt. Vi talte også antallet funksjonelle bokstaver det var skrevet i hver elevtekst. Dersom vi var i tvil mellom to tekster, så vi på antall skrevne bokstaver, da en funksjonell håndskrift også ifølge Karlsdottir og Stefansson handler om skrivehastighet (2005, s. 72).

I det begynnende arbeidet med rangeringen delte vi først inn i tre bunker: utydelig bokstavforming, ikke-konvensjonell bokstavforming og konvensjonell bokstavforming. Disse bunkene ble gjennomgått flere ganger, før vi delte inn i tre nye bunker som vi gikk igjennom enda flere ganger. Vi har ikke oversikt over hvor mange ganger vi gikk igjennom rangeringen, og etter å ha snakket med Skrivesenteret ved flere anledninger, satt vi igjen med enda en ny rangering. Da vi i utgangspunktet ikke har så mye erfaring med håndskrift, ønsket vi å få bekreftelse fra Skrivesenteret om at vi hadde rangert tekstene på en måte de selv kunne gjort det. Vi sendte derfor tekstene tilbake en siste gang for at Skrivesenteret skulle godkjenne rangeringen, og etter nok en endring fikk vi klarsignal til å benytte denne rangeringen. Vi satt da igjen med en rangering fra de mest funksjonelt skrevne tekstene til de minst funksjonelt skrevne tekstene.

I utgangspunktet skulle vi ta med oss utskrevne kopier av tekstene til våre intervjuer, men grunnet endringene som måtte gjøres, anonymiserte vi heller tekstene før vi scannet dem inn digitalt. På den måten kunne vi klippe ut de nedskrevne tekstene, før vi limte disse inn i en tabell med den rangerte rekkefølgen (Se eksempler på vedlegg 3). Ved å gjøre det på denne måten ble det lettere for informantene å skrive ned nummeret på de tekstene de uttrykte bekymring for.

Da vi begynte dette prosjektet og fikk de utvalgte elevtekstene, ante vi ikke hvilke elever som hadde skåret godt eller svakt på FUS-prosjektets vurderinger. Etter at vi hadde kodet våre besvarelser, tok vi derfor kontakt med Skrivesenteret for å kunne sammenligne med deres vurderinger. Vi forklarte hvilke tekster informantene var bekymret/svært bekymret for, slik at vi kunne finne hva disse tekstene hadde fått i skåre. I tillegg ønsket vi å vite gjennomsnittsskårene til alle 3. trinnselevne i FUS-prosjektet, slik at det var mulig å se om det var store forskjeller. Gjennomsnittsskårene er regnet ut på bakgrunn av alle vurderingene Skrivesenteret har gjort. For å regne gjennomsnittsskårene ble alle (6000) elevtekster vurdert, før skårene ble summert sammen, og deretter delt på antall elever. Slik fant Skrivesenteret at gjennomsnittet blant alle elever på 3. trinn var 39,41 i det som kalles *fluency*. Dette vil si antall bokstaver eleven skriver per minutt. Videre fikk vi også informasjon om tekstkvaliteten til alle 3. trinnselevne, der gjennomsnittet blant alle tekstene var 3,47. Tekstkvaliteten er vurdert ut ifra elevenes fritekster, som nevnt tidligere i kapitlet. Disse tekstene hadde vi ikke tilgang til, og heller ikke informantene. Vi valgte likevel å ta med gjennomsnittsskåren på denne vurderingen, og elevenes skårer i drøftingskapitlet, for å kunne se om informantenes bekymringer og besvarelser også kan sees i lys av denne vurderingen. *Text quality* handler om tekstens innhold og hvordan kvaliteten på tekstene er. For å se elevtekstene opp mot gjennomsnittet til alle tredjetrinnselevne i FUS-prosjektet, viser vi i kapittel 4 til elevtekstene informantene var bekymret/svært bekymret for, samt skårene for *fluency* og *text quality*.

### 3.5 Utvalg

Noe av utfordringen når vi driver med forskning er å avgrense det empiriske arbeidet (Tjora, 2017, s. 40). I det begynnende arbeidet med denne oppgaven hadde vi store tanker om at vi gjerne skulle hatt mennesker fra både Pedagogisk-psykologisk tjeneste, spesialpedagoger, lærere, noen fra Lesesenteret, forskere og assistenter i skolen for å få et helhetlig perspektiv på håndskrift. Slik fungerer det ikke i en masteroppgave, ei heller i denne. Vi måtte ta noen strategiske valg for å avgrense det empiriske arbeidet, og vi endte derfor opp med relativt få, men strategisk utvalgte enheter.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) understreker at man bør intervjuet det antallet som trengs for å finne ut av det vi ønsker å vite. For å velge ut informantene valgte vi å ha noen kriterier, og derfor kan våre informanter kalles et kriterieutvalg (Tjora, 2017, s. 41). Vi valgte å benytte oss av kriterieutvalg for å studere det som var tilknyttet deltakerne; deres erfaringer, opplevelser og meninger. Kriteriene for vårt utvalg ble derfor at de måtte ha arbeidet på 1.-4. trinn i minimum fem år. Dette kriteriet ble valgt for at informantene skulle ha erfaring med å vurdere elevs tekster og håndskrift, og vi ønsket at de kunne besvare spørsmålene vi anså som relevante i vår oppgave. Det var også ønskelig å ha et utvalg som ikke har vært deltakende i FUS-prosjektet, da vi ønsket å vite hvordan skriveopplæringen og erfaringene med håndskrift fungerte uten påvirkning fra prosjektet. Vi valgte derfor å ha dette som et spørsmål om bakgrunnsopplysninger i intervjuguiden.

Det å endre metode fra å være til stede i situasjonen med en informant, til å skulle gjennomføre skrivebordsbaserte intervjuer over e-post, endrer noe av interaksjonen vår (Tjora, 2017, s. 49). Denne måten å gjennomføre intervjuer på gjør studien tekstbasert og delvis anonymisert, og det kan bidra til at interaksjonen blir kortere, fordi informantene selv skriver ned så mye de ønsker. Det å gjennomføre e-postintervjuer trenger ikke å bli slik, fordi informantene selv velger hvor mye de vil skrive ned, som kan bidra til at svarene blir mer utfyllende og gjennomtenkte (Tjora, 2017, s. 49). I det begynnende arbeidet med antallet informanter fant vi at seks intervjupersoner ville gi oss mye datamateriale. Dette fordi vi kunne sammenligne deres svar, i tillegg til at vi kunne stille oppfølgingsspørsmål under intervjuet. På bakgrunn av våre endringer med e-postintervjuer, ønsket vi å ha et større utvalg fordi vi risikerte at svarene ble kortere. Vi fant derfor ut at 10-12 svar kunne gi oss et godt grunnlag uavhengig av hvor lange svarene var, og så lenge informantene besvarte alle spørsmålene i intervjuguiden. Vi ønsket også flere intervjupersoner for å få et mer nyansert bilde av tematikken, og da vi ikke trengte å transkribere e-postintervjuene ville vi ha nok tid til å analysere datamaterialet. Etter en lang og krevende rekrutteringsprosess endte vi til slutt opp med å få inn 8 svar, fra både lærere og spesialpedagoger, og flere av informantene hadde skrevet utfyllende svar som bidro til mye datamateriale.

På bakgrunn av endringene som måtte gjøres grunnet koronapandemien måtte vi, som tidligere nevnt, ta inspirasjon fra metoden Tjora (2017, s. 49) kaller skrivebordsbasert etnografi. Vi måtte begynne en ny prosess med å rekruttere informanter, noe som viste seg å bli svært krevende. Ofte blir forskningsprosjekter preget av mangel på kontroll, at avtaler med informanter skjærer seg, og at ting føles håpløst (Tjora, 2017, s. 49).

Nettopp dette med at avtaler med informanter skjærer seg fikk vi oppleve, da ingen av våre tidligere avtalte intervjuer kunne gjennomføres, og de heller ikke kunne delta over e-post. Vi måtte derfor ta i bruk andre metoder for å rekruttere informanter, og vår redning ble Facebook, bekjente, og bekjente av bekjente. Denne måten å rekruttere på, kan ligne den Tjora (2017, s. 135) kaller *snøballmetoden*. Metoden blir beskrevet som at forskeren begynner med et lite utvalg som gradvis vokser ved hjelp av tips til nye informanter fra de første informantene. Slik blir utvalgsstørrelsen gradvis større etter hvert som snøballen ruller.

Den nye rekrutteringsprosessen begynte med at vi postet et innlegg på ulike Facebook-grupper der vi forklarte at vi trengte informanter til vår masteroppgave. Vi skrev ned kriteriene for å delta, kort om hva oppgaven dreide seg om, samt kontaktinformasjon. Da vi allerede hadde erfart at det var vanskelig å få tak i personer som kunne tenke seg å delta, bestemte vi oss for å bruke loddrekning med et kinogavekort som premie. Tjora (2017, s. 138) skriver at det å ha en premie enten kan bidra til å rekruttere informanter fordi de har lyst på premien, eller det kan være at informantene ser muligheter for å uttale seg om det bestemte temaet av personlige årsaker eller faglige grunner. Han fortsetter med å forklare at vi som forskere bør tenke over om dette kan svekke studiens troverdighet (Tjora, 2017, s. 138). Vi diskuterte hvordan det å ha en premie kunne svekke denne oppgavens troverdighet, men etter samtaler oss imellom, og ved at vi har benyttet de nevnte utvalgsriteriene, mener vi at det ikke svekker troverdigheten. Vi tenkte heller at en premie i vårt tilfelle kunne bidra til at informantene faktisk tok det siste steget der de sendte oss en melding og ønsket å delta i prosjektet.

Ved intervjusituasjoner som foregår ansikt til ansikt kan man tolke hvordan den sosiale situasjonen spiller en rolle for det som sies (Tjora, 2017, s. 31). I våre e-postintervjuer hadde vi ikke denne muligheten, men vi vil likevel se på noen situasjonsfaktorer som kan spille inn ved et slikt intervju. Med tanke på koronasituasjonen er det flere ting som kan ha påvirket informantenes svar. Våre informanter, lærere og spesialpedagoger ved skoler, hadde en spesielt krevende periode da vi skulle samle inn besvarelser. Skoler var stengt, og flere lærere hadde digital undervisning, en travel hverdag, i tillegg til at de kanskje har familie og egne barn som skal følges opp. Det kan tenkes at dette kan ha vært situasjonsfaktorer som kan ha bidratt til raskere og kortere svar. På en annen side opplevde vi at de fleste av våre informanter forklarte sin situasjon, og vi ga dem derfor lenger tid til å svare på intervjuguiden, slik at de fikk besvart spørsmålene når det passet for dem. Det kan derfor tenkes at svarene ble gjennomtenkte og utdypende til tross for den spesielle situasjonen.

### 3.5.1 Presentasjon av informanter

Våre åtte informanter består av 5 lærere og 3 spesialpedagoger. I presentasjonen av funn (kapittel 4) viser vi til informant med nummereringer fra 1 til 8, og vi ønsker derfor å presentere våre informanter. Vi hadde kriterieutvalg ved at informantene måtte ha arbeidet som lærer eller spesialpedagog i minimum 5 år. Ingen av våre informanter arbeidet på skoler som er med i FUS-prosjektet, som også var et kriterium. Vi presenterer informantenes nummerering i teksten, deres yrkestittel, og deres erfaringer i

tabellen under. Tallene representerer nummeret som har blitt tildelt i kapittel 4, og har ingen rangering eller betydning utover å skulle gi oversikt.

Nummer i tekst	Yrkesstilling	Arbeidserfaring
1	Kontaktlærer	7 år
2	Adjunkt	14 år
3	Adjunkt	20 år
4	Adjunkt	5 år
5	Spesialpedagog	25 år
6	Lærer/Spesialpedagog	18 år
7	Kontaktlærer/Adjunkt	10 år
8	Spesialpedagog	5 år

**Figur 1: Presentasjon av informanter**

### 3.6 Intervju som metode

Målet med å benytte intervjuer som metode er å få frem menneskers erfaringer og deres opplevde verden forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20). Ved å benytte oss av forskningsintervjuer søker vi altså å forstå intervjupersonenes verden, for å produsere kunnskap om det valgte temaet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 21) forklarer at illusjonen om at intervjuer er en lett metode for å skaffe seg informasjon på, er nettopp det – en illusjon. Det å skulle gjennomføre intervjuer ansikt til ansikt, eller over e-post, kan kanskje virke lett, helt til man kommer til analysedelen og finner ut at man burde stilt andre spørsmål, hatt andre formål osv. Derfor er det avgjørende at en som forsker tar noen reflekterte valg før en skal utføre et forskningsintervju.

I dette masterprosjektet var hensikten å finne ut hvordan lærere og spesialpedagoger bedømmer håndskrift for å identifisere elever som henger etter. Vi valgte på bakgrunn av dette å ha et semistrukturert intervju som kan plasseres i Kvale og Brinkmanns nøkkelord: *Fokusert*. Det vil si at intervjuet var fokusert på bestemte temaer, men at det verken var stramt strukturert med standardspørsmål, eller helt «ikke-styrende» (2015, s. 48). Videre blir et fokusert semistrukturert intervju beskrevet som at det fokuseres på forskningstemaet ved hjelp av åpne spørsmål, og at det er opp til intervjupersonen å få frem de dimensjonene som han eller hun mener er viktige for undersøkelsen. Det er altså intervjueren som leder informanten frem til bestemte temaer, men ikke til bestemte meninger om dem (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 48).

Det å benytte fokuserte intervjuer kan være nyttig dersom en har et relativt avgrenset tema og man mener at det ikke er noen følsomme eller vanskelige temaer som tas opp (Tjora, 2017, s. 126). I vårt tilfelle visste informantene om temaet for oppgaven i forkant, og var rekruttert på bakgrunn av at de hadde erfaring med håndskrift. Vi anså det som hensiktsmessig og effektivt å gjennomføre fokuserte e-postintervjuer, og var nøye med forberedelsene til intervjuet. Et fokusert intervju er relativt kort, og forberedelser er viktig for at informantene ikke skal gå utover temaet og på den måten føle på bortkastet tid.

Tjora forklarer at det å bruke hjelpemidler eller stimulusmateriale kan være nyttig å ha med seg under intervjuene. Vi skulle hovedsakelig ha med oss elevtekstene som materiale i de planlagte intervjuene, men da det ikke lot seg gjøre sendte vi derfor elevtekstene over e-post. Det å benytte et slikt stimulusmateriale kan være med på å skape et enda tydeligere tematisk fokus, samtidig som det kan bidra til en mer standardisert og forutsigbar fremdrift (Tjora, 2017, s. 128). Intervjuguiden vår ble satt opp likt til alle informantene, og det at vi benyttet elevtekster som stimulusmateriale bidro til å generere gode, og sammenlignbare data med et bestemt fokus.

### 3.7 Intervjuguide

Vi startet intervjuguiden (Se vedlegg 1) med noen få oppvarmingsspørsmål om informantenes bakgrunn. Tjora beskriver oppvarmingsspørsmål som enkle og konkrete, og om temaer som ikke krever mye refleksjon. Han forklarer at slike spørsmål kan: «(...) gi en anledning til å plassere deltakeren i relasjon til (demografiske) bakgrunnsvariabler. I tillegg kan den skape en trygghet hos informanten om at han eller hun behersker situasjonen» (Tjora, 2017, s. 146). I vår oppgave ble oppvarmingsspørsmålene også en måte å bekrefte at informantene var innenfor utvalgskriteriene. Vi valgte å spørre om informantenes stilling og utdanning, hvor lenge de hadde arbeidet på 1.-4. trinn, og om skolen de arbeidet på hadde tilknytning til FUS-prosjektet. Ved å stille disse spørsmålene fikk også deltakerne selv bekreftet at de var interessante for vår oppgave, og at de hadde nok erfaring til å besvare resten av spørsmålene.

Deretter gikk vi over til kjernen, og det Tjora (2017, s. 146) kaller refleksjonsspørsmål. Disse spørsmålene inviterte informantene med i studien, der de selv skulle beskrive sine egne erfaringer rundt håndskrift. Det første spørsmålet ble formulert slik: «Kan du gi et eksempel på en skriveaktivitet du mener fungerer for å utvikle en funksjonell håndskrift?». Dette spørsmålet anser vi som åpent og subjektivt, da det bygger på informantens mening og kan besvares på en fri måte og med egne ord. Dette spørsmålet ble brukt som en introduksjon til temaet, og vi fulgte opp spørsmålet med: «Hvilke områder mener du det er viktigst å fokusere på i arbeidet med håndskrift?».

I det neste spørsmålet: «Kan du beskrive hvordan du arbeider med å vurdere elevtekster med hovedfokus på elevens håndskrift?», ønsket vi å skape en overgang fra hvordan de vanligvis ville ha vurdert en elevtekst, til de neste spørsmålene hvor de skulle se på stimulusmaterialet vårt. Deretter fikk de en setning hvor det er beskrevet at det ligger elevtekster vedlagt, og at de skal se på disse tekstene før de svarer på de neste spørsmålene. Slik kom vi over til det som er hovedessensen ved intervjuet: «Ved hvilken elevtekst (skriv nummer fra heftet) ville du vært **bekymret** for elevens skriveutvikling med tanke på håndskriften?», og «Ved hvilken elevtekst (skriv nummer fra heftet) ville du ha vært **svært bekymret** for elevens skriveutvikling med tanke på håndskriften?». Etter begge disse spørsmålene skrev vi et underspørsmål som lyder: «Kan du beskrive hva som fikk deg til å velge akkurat denne teksten?». Ved å skape denne overgangen i intervjuguiden fikk vi vite hvordan informantene vanligvis ville ha vurdert en elevtekst, og hvordan de vurderte de utvalgte elevtekstene for denne oppgaven.

Etter å ha sett på elevtekstene og besvart de foregående spørsmålene ønsket vi også å se på hvordan informantene ville ha arbeidet videre med elevene som skrev tekstene de var bekymret for. Vi formulerte derfor det neste spørsmålet slik: «Dersom tekstene du har valgt ut på spørsmål 4 og 5 var skrevet av elever i din klasse, hvordan ville du arbeidet videre?». Vi formulerte spørsmålet på en slik måte for å få en subjektiv mening om hvordan de selv ville ha arbeidet videre. Det siste spørsmålet: «Har dere spesifikke tiltak for elever som strever med å skrive for hånd?», kan tolkes som et ja/nei svar, noe som også er bevisst. Ved å stille et ja/nei-spørsmål på denne måten kunne vi enten få et klart svar om at de ikke har spesifikke tiltak, eller vi kunne få svar om at de har spesifikke tiltak. Vi kunne valgt å spørre hvilke tiltak de i tilfelle har, men det mest interessante for vår oppgave var å vite om det var spesifikke tiltak. Noen av informantene valgte også å skrive hvilke tiltak de hadde på sin skole, noe vi anser som et tilleggsmateriale, en bonus.

### 3.7.1 Kritikk for bruk av intervju som metode

Som tidligere nevnt i dette kapittelet er det noen utfordringer som kan dukke opp ved bruk av intervju som metode. I denne oppgaven benyttet vi oss av e-postintervju, som på mange måter kan bidra til gjennomtenkte og utfyllende svar. Det er også en risiko at informantene bruker kort tid på besvarelsen, eller svarer på andre ting enn det intervjuguiden spør om.

På spørsmål 4 og 5 i vår intervjuguide stilte vi spørsmålene: «Ved hvilken elevtekst (skriv nummer fra heftet) ville du vært **bekymret** for elevens skriveutvikling med tanke på håndskriften?» og «Ved hvilken elevtekst (skriv nummer fra heftet) ville du ha vært **svært bekymret** for elevens skriveutvikling med tanke på håndskriften?». Tanken bak disse spørsmålene var at informantene skulle skrive ned nummeret på én elevtekst på hvert av spørsmålene, noe vi trodde var presisert. Etter at besvarelsene kom inn så vi raskt at dette spørsmålet ble mistolket av flere informanter. Vi så at informantene var bekymret for flere av elevtekstene, som på mange måter bidro til en større forståelse av deres kriterier. Dette førte til at det ble vanskeligere å skulle sammenligne informantenes svar. På bakgrunn av dette sendte vi ut nye e-poster til flere informanter der vi ba dem om å kun skrive én tekst på hvert spørsmål, noe alle gjorde. Ulempen med dette kan være at informantene kan ha svart raskt, uten kanskje å ha tenkt nøye gjennom hvilken tekst de valgte. Vi valgte derfor å presentere alle elevtekstene informantene først nevnte, i tillegg til å si hvor de satt grensen for **bekymret/svært bekymret**.

Bruk av e-postintervju, i alle fall i denne oppgaven, ble utfordrende da vi ikke kunne rette opp informantenes forståelse av spørsmålene i situasjonen. Hadde vi sittet ansikt til ansikt i en intervjusituasjon kunne vi korrigert med en gang, noe det ikke er mulighet for i et webbasert intervju. Det kan også ta lenger tid før man får tilbakemelding fra informantene, som kan bidra til at prosessen blir mer tidkrevende. Dette var også noe vi fikk føle på, da hele datainnsamlingsperioden tok mye lengre tid enn vi hadde planlagt. Vi valgte likevel å ha is i magen, slik at vi fikk inn så mange besvarelser som mulig.



## 3.8 Analyse av intervju

Den kvalitative analysen av e-postintervjuene har som mål at leseren av denne oppgaven får økt kunnskap om håndskrift, uten å måtte gå igjennom de dataene vi har generert i løpet av prosjektet. Som tidligere nevnt tar vi inspirasjon fra metoden Tjora kaller en stegvis-deduktiv induktiv metode. Vi har på en systematisk måte gjennomgått våre data for å komme frem til hva vi forstår som viktig i vår empiri, samt tatt for oss interessante fenomener som har dukket opp.

Steg for steg har vi gjennomgått våre data for å unngå det Tjora (2017, s. 196) omtaler som premature konklusjoner. Med utgangspunkt i den stegvis-deduktive induktive (SDI) strategien begynte vi analysen med de to første stegene: *generering av empiriske data*, og *bearbeiding av data*. Etter dette ble vi sittende med behandlede data, eller det som også kalles analysedata. Våre e-postintervjuer var skrevet tekst, og i neste steg begynte kodingen av analysedataene, som er det første steget i vår analyse.

Vi tar for oss en nærmere forklaring av hvordan kodingen og analysen foregikk senere i dette kapitlet, og vil med utgangspunkt i våre data arbeide for å gjøre leseren kjent med funnene i denne oppgaven.

## 3.9 Studiens kvalitet

I dette delkapittelet gjør vi rede for kvalitetskriterier innenfor kvalitativ forskning før vi knytter disse begrepene til vår oppgave. For å gjøre rede for kvalitet og troverdighet vil vi reflektere rundt sterke og svake sider ved studien, samt reflektere over vårt etiske ansvar og rollen som forsker. For å se på kvaliteten i kvalitativ forskning benyttes ofte begrepene *pålitelighet*, *gyldighet* og *generaliserbarhet*. Vi vil definere begrepene og med utgangspunkt i disse gjøre rede for våre valg i studien.

### 3.9.1 Gyldighet

Tjora (2018, s. 79) hevder at *gyldighet*, også kalt *validitet*, dreier seg om hvorvidt den valgte metoden er relevant å benytte for å undersøke det den skal undersøke. Det kan slik knyttes til spørsmålet om svarene vi finner i forskningen svarer til de spørsmålene vi forsøker å stille (Tjora, 2017, s. 232). Videre forklares det at hvor mye sannhet, riktighet og styrke det er i resultatene av forskningen er noe som må reflekteres rundt, og at det bør stilles spørsmål rundt tolkningene som er gjort. Tjora (2018, s. 81) påpeker at gyldigheten i stor grad påvirkes av hvordan forskeren utformer prosjektet og viser til sine funn. I denne oppgaven vil derfor vår tolkning av datamaterialet ha stor betydning for hvor valid forskningen er.

I vår forskning har vi styrket gyldigheten gjennom å redegjøre for alle valg som er tatt i prosessen, både ved å forklare utgangspunktet for våre ideer og ved å forklare hvordan ting ble endret og deretter gjennomført. Vi har også tydeliggjort våre utvalgsriterier, hvordan vi har samlet inn data, og hvordan vi har bearbeidet datamaterialet. For at

leseren kritisk kan ta stilling til oppgavens relevans og presisjon har vi også redegjort for hvilke teorier vi har tatt utgangspunkt i, samt vårt vitenskapsteoretiske perspektiv.

I vår oppgave har vi diskutert valg av datagenerering opp mot forskningsspørsmålet, for å oppnå størst mulig relevans. Tjora (2017, s. 234) mener at metodologisk treffsikkerhet med utgangspunkt i problemstilling alltid må veie tungt. Vårt valg om å benytte et strukturert e-postintervju ble krevende grunnet tidspress og koronavirus, men for å gjøre forskningsspørsmålet gyldig ble det likevel noe vi prioriterte å få gjennomført. Dette støttes av Tjora (2017, s. 234), som hevder at det å anerkjenne relevansen av pragmatiske valg i forskningen også betyr at man må ta noen konsekvenser.

For å få et mest mulig nyansert bilde på temaet håndskrift har vi benyttet ulike teori og forskning på feltet. Dette støttes av Tjora, som forklarer at: «Den viktigste kilden til høy gyldighet er at forskningen pågår innenfor rammene av faglighet, forankret i relevant annen forskning» (Tjora, 2017, s. 234). I vårt tilfelle var det ikke krevende å finne nok teori om temaet, men å få tak i bøker da biblioteket var stengt ned. Vi benyttet oss derfor av flere forskningsartikler, og det var krevende å velge ut relevant teori da det var mye forskning på feltet. Håndskrift viser seg å være et tema det er forsket mye på, og med mange ulike metoder. Det å lese ulike forskningsartikler og bøker om temaet har gitt oss en ny innsikt og andre synspunkter, og har bidratt til våre tolkninger og meninger. Dette er også med på å styrke gyldigheten i vår oppgave, ved at studien vår kan sammenlignes med tidligere forskning.

Vi ønsker også å nevne det Tjora (2017, s. 232) kaller *pragmatisk gyldighet*. Dette begrepet omhandler at man produserer kunnskap for en oppdragsgiver, og at man kommuniserer med oppdragsgiveren for å bidra til at analysen svarer på de spørsmålene som stilles. I vår oppgave har vi samarbeidet med Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (Skrivesenteret), og har hatt jevnlig kommunikasjon med dem gjennom hele oppgaven. Vi har ikke hatt et spesifikt oppdrag, og har på ingen måte vinklet oppgaven i deres interesse. Skrivesenteret har derimot bidratt til et godt samarbeid med gode refleksjoner med mennesker som har mye kunnskap om vårt tema. Vi mener at det å ha hatt noen å reflektere og diskutere med bidrar til større grad av gyldighet, da vi har hatt dialoger med et forskersamfunn der vår gyldighet har blitt testet.

### 3.9.2 Pålitelighet

Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) hevder at *pålitelighet*, også kalt *reliabilitet*, dreier seg om å bevise hvor pålitelig forskningen er utført og hvor troverdig forskningsresultatene er. Videre forklarer de at reliabilitet brukes for å kunne svare på om resultatet av forskningen kan gjenskapes av andre forskere på et annet tidspunkt. Dette kan være vanskelig å svare på fordi man tolker resultater forskjellig. Forskeren må kunne redegjøre for hvilke faktorer som kan peke i retningen av det ene eller det andre. For å overholde dette har vi som forskere gitt tydelige beskrivelser over både forarbeid, framgangsmåter og vurderinger som har blitt gjort, og på denne måten gitt andre innsyn i vår tankegang. Slik har vi søkt etter å sikre kvaliteten på den kvalitative forskningen.

Et av verktøyene man kan bruke for å se på oppgavens pålitelighet er begrepet *gjennomsiktighet*, eller transparens. Dette begrepet er et av de viktigste kravene for all forskning, og handler om å synliggjøre alle valg og vurderinger. I vår oppgave har vi redegjort for de valgene vi har tatt, og har hele veien hatt transparensbegrepet i bakhodet. Vi har grundig og detaljert gjort rede for våre valg gjennom å beskrive planlegging og gjennomføring av intervju med elevtekster, hvilke utvalgs-kriterier vi har brukt, samt hvordan vi har behandlet våre data.

Forskerens posisjon vil alltid være betydningsfull i forskning, og Tjora (2017, s. 235) forklarer at engasjementet i tematikken kan betraktes som støy og kan påvirke studiens resultater. Vi har i arbeidet med denne oppgaven reflektert over vår rolle som forsker, hvilke erfaringer vi har med oss, og hvordan vår forforståelse kan påvirke studien. Dette støttes av Tjora (2017, s. 235) som forklarer at det å redegjøre for egen posisjon innebærer å forklare hvordan forforståelsen kan prege forskningsarbeidet. For å styrke studiens pålitelighet har vi derfor vært åpne om våre tidligere erfaringer, vårt vitenskapsteoretiske perspektiv, i tillegg til at våre refleksjoner vil være synlige i drøftingen av resultatene.

Forskeren kan påvirke studiens troverdighet ved å tolke sin egen tolkning av datamaterialet. Dette kalles *refleksivitet*, og handler om at vi i all empirisk forskning må reflektere over hvordan vi kommer frem til tolkninger av data (Tjora, 2018, s. 85). Dette kan begrunnes med at empirisk data i seg selv ikke kan oppfylle en speiling av virkeligheten, og at forskerens evne og vilje til å undersøke eget forskningsarbeid, forforståelse og kunnskap kan prege prosjektet. Ved å reflektere og undersøke tolkninger og hva som kan ha påvirket dem, gjør vi forskningen refleksiv. Det å skille mellom våre egne analyser og intervjupersonens utsagn sees på som sentralt i kvalitativ forskning (Seale, 1999; Tjora, 2018, s. 83). I kapittel fire presenterer vi derfor oppgavens funn, og skiller på en systematisk og tydelig måte hva som er informantenes synspunkter og meninger, og hva som er våre egne tolkninger.

### 3.9.3 Generaliserbarhet

Thagaard (2013, s. 210) knytter *generaliserbarhet*, også kalt *overførbarhet*, til gjenkjennelse. Man kan si at generalisering handler om studiens ytre gyldighet, og om resultatene i studien kan overføres fra en studie til en annen. Med utgangspunkt i SDI-modellen forstås spørsmålet om generalisering som noe helt sentralt. Tjora (2017, s. 239) skisserer tre former for generalisering i kvalitativ forskning: *Naturalistisk generalisering*, *moderat generalisering* og *konseptuell generalisering*. Vi vil ta utgangspunkt i den første formen, som handler om at forskeren kan redegjøre godt nok for detaljene, slik at leseren kan vurdere om funnene vil ha gyldighet for annen forskning.

I vår forskning har vi sett på læreres og spesialpedagogers erfaringer om håndskrift. Vi har sendt ut de samme elevtekstene og den samme intervjuguiden, samt beskrevet våre funn fra dette. Funnene er derfor basert på individuelle meninger og erfaringer, så det vil være vanskelig å utvikle teorier som passer i alle tilfeller. Likevel kan det oppnås en

naturalistisk generalisering hvor leseren, med utgangspunkt i egen praksis, kan kjenne seg igjen i studiens beskrivelser. Forskingen kan leses av andre mennesker, og gjennom informantenes syn på fenomenet og våre funn, kan det skje en kunnskapsdeling som de drar nytte av og tar med seg inn i lignende situasjoner. Dermed kan leseren selv vurdere om våre funn oppleves som gyldig i andre situasjoner.

Målet med vår studie var å undersøke læreres og spesialpedagogers erfaring rundt håndskrift og skriveopplæring på småtrinnet. Samt å se om vi kunne finne en tendens for hvor grensen for bekymret/svært bekymret ble satt blant de 50 elevtekstene. Med dette kan vi anta at andre lærere og spesialpedagoger kan se verdien av forskningen vår, og på denne måten relatere seg til våre funn. Ved å få informanter med ulik grad av erfaring, både aldersmessig og når det gjelder år i arbeid, ønsker vi at flere kan kjenne seg igjen i resultatene fra vår forskning. På denne måten bidrar vi til å styrke generaliserbarheten på studien, nettopp ved at lærere/spesialpedagoger gjenkjenner seg i utsagnene til våre informanter. En svakhet ved vår oppgave er at utvalget består av flest kvinner, som kan bidra til at færre relaterer seg til forskningen. På en annen side viste hovedresultatene fra Statistisk sentralbyrå i 2018/2019 at tre av fire lærere i grunnskolen er kvinner (Perlic, 2019, s. 4), som kan forstås som at vårt utvalg likevel er representativt. Til tross for denne svakheten anser vi vår studie som aktuell, og at våre funn kan bidra til kunnskapsutvikling.

#### 3.9.4 Etske betraktninger og rollen som forsker

I kvalitative forskningsprosjekter er det stadig noen etiske hensyn som må tas, og ikke bare i deler av prosessen, men som en integrert del av hele prosjektet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 95) forklarer at intervjuforskningen er fylt med moralske og etiske spørsmål, og at kunnskapen som produseres påvirker vårt syn på menneskets situasjon. Moral kan forstås som hvordan vi daglig oppfører oss, mens etikk typisk betegner det formelle ved en situasjon, og kan innebære hvordan man handler, tenker, føler og er på slik det kreves i en forskningssituasjon (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 96).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 96) forklarer at det i kvalitativ forskning kan være en spenning mellom å ønske å produsere kunnskap og det å ta etiske hensyn. De viser til Fog (2004, i Kvale og Brinkmann, 2015, s. 96), som har formulert intervjuerens grunnleggende etiske dilemmaer. Fog viser til at forskeren gjerne ønsker at intervjuet skal være dypt og inntrengende for å produsere kunnskap, men at det da kan være fare for at intervjupersonen krenkes. Samtidig ønsker forskeren å vise respekt for intervjupersonen, selv med fare for å få et empirisk materiale som kun rører ved overflaten (Fog, 2004, i Kvale og Brinkmann, 2015, s. 96).

Dette forskningsprosjektet følger de forskningsetiske retningslinjene som er utarbeidet av *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH). Komitéen forklarer at etiske overveielser spiller en rolle i alle former for kvalitative studier, altså i studiene som fokuserer på mening og innhold (Fangen, 2015). Disse etiske problemstillingene gjennomsyrrer hele dette prosjektet, og Kvale og Brinkmann (2015, s. 97) viser til problemstillinger ved syv forskningsstadier. I denne delen av

kapittelet skal vi ta utgangspunkt i disse syv stadiene for å forklare de etiske problemstillingene i vårt forskningsprosjekt.

Det første stadiet kalles *tematisering*, og handler om at man ikke bare bør diskutere studiens formål med hensyn til den vitenskapelige verdien, men også for å forbedre den menneskelige situasjonen som utforskes (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 97). I vårt prosjekt fant vi at det ville være svært interessant å finne ut om lærere og spesialpedagoger var bekymret for de samme elevtekstene, og på hvilken måte de arbeider for å hjelpe elever som strever med å skrive for hånd. På en annen side har vi hele tiden tenkt på de elevene som faktisk strever med håndskrift, og at vi ønsker å bidra til en økt kunnskap om hvordan man kan fange opp disse elevene, samt hvilke tiltak som kan benyttes for å hjelpe dem. Fra tidlig i oppgaven har vi nevnt at det i Opplæringsloven (1998, § 1-4) står at elever som strever med å skrive har krav på hjelp, men slik Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (Skrivesenteret) forklarer det, er det ikke noe som tilsier hva det vil si å streve med å skrive. Dette har vært kjernen for vår nysgjerrighet, med et fokus på de elevene som kanskje strever med å skrive uten at det blir fanget opp og satt inn tiltak.

Det andre stadiet kalles *planlegging* (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 97). I dette stadiet handler det om å innhente intervjupersonenes informerte samtykke, sikre konfidensialitet og vurdere eventuelle konsekvenser det kan ha for intervjupersonene å delta i studien. For å sikre at de etiske retningslinjene for studien ble overholdt, meldte vi inn prosjektet med et meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata (NSD) den 16.01.2020 (Se vedlegg 5). Her la vi ved informasjonsskriv (Se vedlegg 2), intervjuguide (Vedlegg 1), og forklarte hvilke personopplysninger vi ville innhente. Vi fikk tilbakemelding om at vi måtte gjøre noen endringer i vårt informasjonsskriv, og etter å ha sendt inn en revidert utgave fikk vi godkjent prosjektet den 21.01.2020. Vi ventet også, i tråd med de forskningsetiske retningslinjene, med å samle inn noen form for data til vi fikk godkjenningen. Da det ble endringer fra intervju til e-postintervju ønsket vi også å melde ifra til NSD om disse endringene, og sendte inn en melding med spørsmål om hvordan vi skulle innhente samtykke fra informantene over e-post. Vi fikk til svar at vi kunne be informantene om å skrive en kort, uformell setning om at de hadde mottatt og lest informasjonsskrivet og at de samtykket til deltakelsen. Denne setningen skrev vi i alle e-poster, slik at vi sikret informert samtykke fra alle. Vi endret problemstillingen flere ganger underveis i prosessen, men har beholdt den første problemstillingen i informasjonsskrivet (Se vedlegg 2) for å vise til hva informantene samtykket til.

*Intervjusituasjonen* er det neste stadiet, og Kvale og Brinkmann (2015, s. 97) viser til at forskeren må klarlegge rapportens konfidensialitet og vurdere konsekvenser for intervjupersonene for eksempel i form av stressopplevelser og endret selvbylde. Det å vurdere intervjusituasjonen blir kanskje ikke helt det samme ved e-postintervju, men vi tok likevel noen vurderinger underveis i arbeidet med datainnsamlingen. Vi visste at flere av personene vi tok kontakt med hadde en svært krevende hverdag i den pågående pandemien, og vi forsøkte å vise stor forståelse for dette. Vi ønsket på mange måter å få inn datamaterialet på et tidlig tidspunkt, men valgte å være tålmodige i prosessen. Vi

ønsket heller ikke at informantene skulle være stresset da de besvarte spørsmålene, og tenkte at god tid ville bidra til gjennomtenkte og utfyllende svar.

Det neste stadiet kalles *transkribering*, og handler om at konfidensialitetshensynet fremdeles ivaretas, samt hva det vil si å foreta en lojal skriftlig transkripsjon (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 97). Vår intervjuguide ble besvart skriftlig på e-post med informantens egne ord, og vi har vært opptatt av at disse skrevne ordene består nøyaktig slik de ble skrevet ned i utgangspunktet. Dette betyr at vi i alle gjengivelser av informantens svar gjengir det ordrett slik det står i besvarelsen, med unntak av eventuelle navn, steder, skoler og andre personopplysninger som kan bidra til gjenkjenning og brudd på anonymisering.

I stadiet som omhandler *analysering* handler det om hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres, og om personene bør være med på å bestemme hvordan uttalelsene deres tolkes (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 97). I analyseringsarbeidet har vi benyttet oss av den stegvis-deduktiv induktive modellen (SDI), og har derfor valgt å analysere datamaterialet på egenhånd. Ved å benytte denne metoden handler det om å gjengi datamaterialet på en kvalitativ måte, slik at informantens meninger og faktiske svar blir gjengitt på en måte som verner om deres utsagn.

Det neste stadiet kalles *verifisering*, og handler om det etiske ansvaret forskeren har for å rapportere så sikker og verifisert kunnskap som mulig, samt om hvor kritiske spørsmål som kan stilles til en intervjuperson (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 97). I arbeidet med utformingen av våre intervju spørsmål tenkte vi nøye igjennom hva som kunne bryte med de etiske retningslinjene. Vi formulerte derfor spørsmål som informantene kunne besvare ut ifra hva de selv ønsket å få frem. Vi benyttet oss av et standardisert intervju, som bidro til at vi fikk svar på de spørsmålene vi lurte på, uten å føle at vi kastet bort informantens tid, og heller ikke vår egen. På denne måten kunne informantene selv bestemme hva de skulle skrive, hvor mye, og hvor lang tid de ønsket å bruke på å svare.

Det siste stadiet ved de syv ulike forskningsstadiene Kvale og Brinkmann viser til kalles *rapportering*. De forklarer at konfidensialitetsprinsippet også her må evalueres, og at vi som forskere må se på hvilke konsekvenser den offentlige rapporten kan ha for intervjupersonene og den gruppen eller institusjonen de representerer (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 97). I denne masteroppgaven har vi sikret konfidensialitetsprinsippet ved å opplyse informantene om studiens tema og formål, hva det innebar å delta, og at det hele tiden var mulig å trekke seg. Vi opplyste også om at svarene ville bli lagret på en kryptert minnebrikke, hvem som ville ha tilgang på materialet, samt at alle data ville bli slettet etter prosjektets slutt, inkludert deres svarmail. Den offentlige masteroppgaven vil kun inneholde anonymiserte svar, uten at det er mulig å spore opp intervjupersonene. Vi sikrer derfor at deltakelsen i studien ikke vil ha noen konsekvens for lærerne og spesialpedagogene. Vi påpeker også gjennom hele oppgaven at det finnes ulike synspunkter på vår tematikk, og at våre svar ikke representerer en hel yrkestittel eller skolen som institusjon. Vår oppgave kan derfor bidra til både enighet og uenighet i yrkesgruppene som deltar. I denne oppgaven har vi ikke vært interessert i å svekke

lærer- og spesialpedagogyrket, men heller å bidra til kunnskapsdeling og kompetanseheving ved å belyse temaet håndskrift.

### 3.10 Analyse

Kvale og Brinkmann (2015, s. 219) forklarer at det å analysere betyr å dele opp noe i biter eller elementer. Resultatet av analysen skal derfor være noe mellom den fortellingen som ble fortalt til intervjueren, og den endelige historien vi som forskere presenterer for publikum. I kvalitativ forskning er det sentralt å skille mellom våre egne analyser og intervjupersonenes utsagn (Seale, 1999; Tjora, 2018, s. 83). Vi skal i denne delen av kapitlet presentere hvordan vi analyserte empirien, og hvordan vi kom frem til fem hovedtemaer.

#### 3.10.1 Koding av datamaterialet

Tjora (2017, s. 226) forklarer at dataprogrammer for å analysere kvalitative data (*CAQDAS – computer-assisted qualitative data analysis software*) har fått relativt stor utbredelse i flere forskningsmiljøer. Videre forklarer han at bruken av slike programmer kan bidra til en mer systematisk fremdrift i kodingsarbeidet, og at programmene kan hjelpe med å lete mer direkte i empirien. Han nevner flere mulige dataprogrammer, og på bakgrunn av at vi på studiet ikke har fått innføring i noen av disse, startet vi med å laste ned gratisprogrammet Weft QDA, for å bli kjent med hvordan analysen kan utføres. Etter å ha sett på utallige videoer på nett for å forstå hvordan dataprogrammet kunne benyttes, startet vi med å laste opp et intervju først, som vi kodet induktivt. Det at man koder noe induktivt betyr at det er mulig å redusere påvirkningen av ulike forventninger og teorier som vi som forskere vil trekke med oss inn i analysen. Tjora forklarer det slik at: «Selv om en rendyrket induksjon, med «tomt hode», ikke er praktisk mulig, vil et kodingsarbeid basert på empirisk finlesning bidra til en så induktiv førstefase i analysen som mulig» (Tjora, 2018, s. 36-37). Etter å ha arbeidet intensivt med kodingsarbeidet, fant vi ikke ut hvordan vi skulle få ut en rapport fra dette dataprogrammet. Etter å ha undersøkt litt, fant vi ut at NTNU har kjøpt tilgang til dataprogrammet Nvivo, som også er et analyse- og kodingsprogram. Derfor lastet vi heller ned dette dataprogrammet, som var mer brukervennlig, og vi begynte å kode materialet på nytt.

Det å arbeide med koding i SDI-metoden kan forstås som en tredelt målinndeling. Tjora forklarer at det første handler om å trekke ut essensen i det empiriske materialet, det andre handler om å redusere materialets volum, og at det tredje handler om å legge til rette for idégenerering med utgangspunkt i empiriens detaljer (Tjora, 2018, s. 36). Med utgangspunkt i disse tre inndelingene kan dataprogrammer som Nvivo hjelpe til med å strukturere analysen. Tjora forklarer at programmene er bygget opp rundt to parallelle systemer, og at det er ett for koder og ett for dokumenter, med mulighet for å ta vare på koblinger mellom disse. I vårt tilfelle hadde vi 8 skrevne intervjuer, som vi importerte inn i programmet. Vi startet å kode først ett av intervjuene, før vi gikk systematisk igjennom hvert av intervjuene og markerte tekstutdrag med ulike koder som vi lagde induktivt. Disse kodene navnga vi selv i programmet, med navn som lå tett opp til utsagn fra informantene i empirien.

Våre besvarelser ble sendt av informantene over e-post, slik at de allerede var skreven tekst. Etter hvert som vi mottok dem, ble de lagret med ulike nummer på en kryptert minnepenn. Vi opprettet også et eget dokument på den krypterte minnepennen med navn, yrke, antall års erfaring, hvilke tekster de var bekymret/svært bekymret for, samt hvilket nummer de fikk i oppgaven. Dette gjorde vi for å holde oversikt over hvilken informant som sa hvilke ting, men det gjorde det også enklere for oss å opprettholde deltakernes anonymitet mens vi arbeidet med analysekapittelet.

### 3.10.2 Prosessen

Et av kjennetegnene ved SDI-modellens induktive empirinære koding handler om at den skal ligge tett på empirien og gjerne bruke begreper som finnes i datamaterialet fra før (Tjora, 2017, s. 197). Kodene skal med andre ord ligge tett på det som blir sagt i intervjuene, eller i vårt tilfelle, skrevet i intervjuene, slik at det spesifikk i materialet blir ivaretatt. I våre skrevne besvarelser så vi på om noen ord eller fraser stakk seg litt ut, enten det var uvanlige utsagn eller utsagn vi anså som svært relevante. Dette kan bidra til at koblingen mellom koder og empiri blir bevart.

Vi startet med å opprette et analysedokument i Nvivo, og opprettet koder – enten det var ord, fraser, en setning, eller deler av en setning. Vi begynte først med ett intervju, der vi gikk igjennom alle fraser informanten hadde skrevet ned, og opprettet koder etter hva som var hovedinnholdet, eller noe som stakk seg ut. Etter å ha gått igjennom hele det første dokumentet begynte vi på det neste, hvor vi fortsatte med de kodene vi allerede hadde, samt at vi opprettet nye koder der det var nødvendig. Slik arbeidet vi oss gjennom alle dokumentene, med lister av genererte koder, som alle var generert induktivt med utgangspunktet i analysedata. Vi opprettet alle kodene på denne måten, med unntak av to koder. Dette var informantenes svar til spørsmål 4 og 5 i intervjuguiden (Se vedlegg 1), der de skulle skrive hvilke tekster de var bekymret/svært bekymret for. Kodene for disse svarene ble: «bekymret for elevtekst» og «svært bekymret for elevtekst», mens oppfølgingsspørsmålet om hvorfor nettopp disse tekstene ble valgt fikk nye koder ut ifra informantenes svar.

Det å opprette koder kan være med på å generere idéer som er tett forankret i empirien, med et induktivt premiss der man unngår premature konklusjoner (Tjora, 2017, s. 198). Å arbeide på denne måten kan føre til at man får mange koder, og dette er heller ikke noe man trenger å bekymre seg over. Tjora (2017, s. 198) forklarer at kodene kun er utviklet fra datamaterialet, og at det derfor kan bli mange koder fordi vi ikke tar utgangspunkt i teori, hypoteser eller forskningsspørsmål. En utfordring med å benytte koding i SDI-modellen er at mange tar med seg variabeltenkning fra kvantitativ forskning, slik at man betrakter analysedataene som noe som kan sorteres, og hvor hvert tema har en tilhørende tekstlig beskrivelse (Tjora, 2017, s. 199). Dette strider imot prinsippene om en induktiv analyse, der temaene blir opprettet på bakgrunn av detaljerte koder.



I vår koding søkte vi hele tiden etter å se på hva informanten skrev, og vi gikk stadig tilbake til selve formuleringen for å sikre at kodingen bidro nok i analysen. Vi stilte ofte spørsmålet: *Hva sier informanten?*, for at kodene i seg selv kunne fortelle hva informantene sier. For å lage kodegrupper i dataprogrammet valgte vi å benytte oss av kodetesten til Tjora (2017, s. 203). Der forklarer han at det er to spørsmål man som forsker kan stille seg for å finne ut om kodene er egnet for kvalitativ analyse, eller ikke. Det første spørsmålet vi stiller er: «Kunne man ha laget koden før kodingen?» (Tjora, 2017, s. 203), og dersom svaret på dette er nei, består koden den første testen. Videre stiller man spørsmålet om hva koden i seg selv forteller? Og dersom koden gjenspeiler konkret innhold fra empirien, har koden bestått begge testene, og det er en godt brukbar, induktiv SDI-kode. Ved å benytte kodetesten kan vi bruke kodene alene til å se på aspekter i den videre analysen uten at vi behøver å gå tilbake til selve intervjuene. For å beholde essensen i informantenes uttalelser søkte vi hele tiden etter å bruke informantenes egne ord som koder. Nedenfor viser vi noen eksempler på kodene som ble opprettet:

- Vi må se hele eleven
- For meg er det ikke så viktig at håndskriften er pen
- Oppgaver med mestringsfølelse
- For meg er det viktig at eleven føler skriveglede
- Det er ikke veldig klare retningslinjer for tiltak

En god empirinær SDI-koding er grunnlaget for den videre analysen. Tjora forklarer at koder som kun kan ha blitt generert fra empirien, og ikke på forhånd, og som på en presis måte gjengir en detalj fra empiriske data, er god koding (Tjora, 2017, s. 203). Etter dette arbeidet sitter man igjen med et kodesett i tillegg til analysedata, som er to ulike representasjoner av empirien. Ved å ha gode koder med kobling til empiri (analysedatautdrag), har vi en kodestrukturert empiri, og vi kan gå til det neste steget som kalles empirisk-analytiske referansepunkter (EAR).

### 3.10.3 Empirisk-analytiske referansepunkter (EAR)

Allerede i genereringen av data kan det oppstå en form for analytisk fiksering, som vil si at vi som forskere i løpet av kodingen leser elementer i datamaterialet som trigger analytiske ideer (Tjora, 2017, s. 204). Vi kan si at dette blir en slags begynnende analyse, og slike empirisk-analytiske referansepunkter kan bidra til en slags trygghet i det induktive forskningsarbeidet. Referansepunktene kan bidra til at vi som forskere ser sammenhenger mellom datamaterialet, som kan indikere en mulig utvikling av konsepter og dermed generaliserbar kunnskap (Tjora, 2017, s. 204). Det har også vært en fordel for oss som er to forskere, noe Tjora (2017, s. 204) støtter ved å forklare muligheten for en kollektiv ideutvikling mellom samarbeidende forskere.

I løpet av vårt kodingsarbeid la vi merke til at det var flere koder som kunne benyttes på flere av intervjuene, mens andre koder kun ble benyttet på ett dokument. Dette er forståelig da alle informantene er selvstendige individer med ulike meninger. Det ble samtidig spennende å lese hvor enige eller uenige de var med tanke på deres felles yrker, arbeidssteder og utdanning. Dette ble for vår del et slags empirisk-analytisk referansepunkt (EAR), der vi blant annet kunne reflektere over informantenes likhet og ulikhet i svarene, som ble et innsyn i deres arbeidsfellesskap. Informantenes meninger åpnet på mange måter opp en dør mot det rent empiriske, som bidro til fortolkningsmuligheter. Dette førte også til at vi kunne samtale med veileder om disse referansepunktene. På en annen side så ble også ulikhetene mellom informantene et EAR, da vi ble oppmerksomme på deres ulike måter å arbeide, tenke og reflektere på.

Tjora (2017, s. 206) mener at man bør ta notater eller memoer når empirisk-analytiske referansepunkter oppstår i kodingen, nettopp for å ta vare på ideen som har oppstått underveis. Han mener at vi derfor bør skille empirisk-analytiske referansepunkter fra premature konklusjoner, fordi at EAR ikke styrer den videre analysen. Dette for at vi som forskere kan ta vare på våre umiddelbare innsikter som vi kan komme tilbake til. Underveis i kodingen noterte vi oss ting som flere informanter hadde skrevet i sine svar. Vi skrev også ned ting som skilte seg ut fra de andre svarene. Dette gjorde vi for å memorere våre ideer, i tilfelle dette var noe som kunne bli med videre i kodegrupperingsarbeidet, eller også i drøftingsdelen av oppgaven. Vi lagde også en ordskey i Nvivo fra kodingen (Se vedlegg 6), for å se hvilke ord som ble mest benyttet av informantene.

#### 3.10.4 Kodegruppering

Den empirinære kodingen ga oss totalt 100 koder fra alle besvarelsene, som resulterte i 59 koder da det var noen overlappende svar. For å minske det empiriske materialet ble derfor det neste trinnet å gruppere disse kodene tematisk for å gi en kontur og en struktur for analysen.

For å begynne kodegrupperingen startet vi først med å se hvilke koder som overlappet hverandre, altså der flere informanter hadde svart noenlunde tilsvarende. Totalt var det 14 koder (av 59) med delvis overlappende svar, med unntak av svarene om hvilke tekster de var bekymret/svært bekymret for, samt hvorfor de var bekymret/svært bekymret. Deretter gikk vi systematisk gjennom de induktivt navngitte kodene, for å se om det var noen koder som kunne grupperes tematisk ut fra kodenavnene. Vi plasserte først kodene med samme tematikk inn i en allerede eksisterende gruppe, eller opprettet en ny for å ha oversikt over hva kodene inneholdt.

I det første steget endte vi opp med 11 koder, som vi igjen gikk igjennom for å plassere i nye grupper. Totalt endte vi opp med 5 koder etter grupperingen. Vi valgte også å ha en restgruppe, der vi skilte ut koder vi anså som irrelevante for oppgavens tematikk. Tjora (2017, s. 207) forklarer at dersom forskeren har kodet all tekst og har vært inkluderende i kodingsprosessen, vil man i kodegrupperingen kunne utelate et stort antall av kodene fordi vi her staker ut retningen for undersøkelsen. Det som kanskje ble den største

utfordringen i kodegrupperingen var oppgavens strukturerte intervju, som bidro til at vi anså det meste av empirien som interessant og relevant for oppgaven. For å begrense mengden empiri måtte vi derfor gjennomføre det Tjora (2017, s. 209) omtaler som en grupperingstest, der vi koblet en kode til en eksisterende gruppe eller opprettet en ny. Videre blir det forklart at: «Målet er å generere et antall kodegrupper, hvor hver kodegruppe har en indre konsistens og samtidig skiller seg tematisk fra de andre gruppene» (Tjora, 2017, s. 209-210).

Tjora forklarer at kodegruppering kan skape et utgangspunkt for en arbeidsdeling i et forskningsprosjekt som har flere deltakere (Tjora, 2018, 50). I dette prosjektet har vi vært to studenter som har samarbeidet gjennom hele prosessen, og også i kodegrupperingsarbeidet ble det rom for en arbeidsdeling. Vi gikk først igjennom alle kodene hver for oss, for å sikre at vi begge hadde oversikt over hvor stort materiale vi hadde og hva kodene egentlig inneholdt. Å arbeide på denne måten gjorde at vi begge måtte arbeide selvstendig, vi måtte kjenne datamaterialet og vite oppgavens retning. Etter at vi hver for oss hadde sett over kodene, satt vi oss sammen for å drøfte og diskutere hvilke koder vi kunne plassere i samme gruppe, og opprettet et nytt nivå av grupperinger vi anså som relevante.

Kodegruppene ble utgangspunktet for analysens hovedtema, og arbeidet ga oss struktur over undersøkelsens resultatdel. Det å arbeide med et stort antall koder kan bidra til at kodene i noen tilfeller oppleves som tematisk smale, altså at de inneholder lite empiri. Ved at vi gjennomførte det som kan kalles «et neste nivå av gruppering» (Tjora, 2017, s. 210) ble antallet koder minsket, og vi fikk heller koder med mer utfyllende og relevant empiri. Tjora (2018) hevder at det i en mastergradsoppgave kan være tilfredsstillende med 3-5 relevante kodegrupper som delkapitler i analysen. I denne oppgaven fant vi 5 relevante kodegrupper, i tillegg til en restgruppe for kodene vi anså som irrelevante for oppgaven.

De 5 kodegruppene vi utarbeidet er:

- Skriftforming
- Individuelle tilpasninger
- Mestring og skriveglede
- Bekymring for elevtekster
- Tiltak

Disse kodene er formet ut fra en SDI-metodikk, hvor 8 e-postintervjuer ble analysert induktivt og ga oss 59 koder som til slutt ble til 5 kodegrupper. Ut ifra dette kan vi se en slags kontur av prosjektet. Videre vil vi presentere våre funn, som vi drøfter i lys av teorier og tidligere forskning som ble presentert i kapittel 2.

## 4 Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapittelet presenterer vi empirien fra de åtte e-postintervjuene i denne oppgaven. Vi vil presentere hovedessensen i informantenes besvarelser, med utgangspunkt i de fem kodegrupperingene vi kom frem til i oppgavens metodedel. Som vi tidligere har påpekt ønsker vi å skille mellom våre egne analyser og intervjupersonenes utsagn. Vi vil derfor belyse informantenes utsagn i den første delen, før vi i underkapittelet vil drøfte funnene i lys av teori. Informantenes besvarelser resulterte i koder, som vi deretter grupperte i fem hovedtemaer: *Skriftforming, individuelle tilpasninger, mestring og skriveglede, bekymring for elevtekster og tiltak*. Vi vil først presentere informantene og deres bakgrunn, før vi i de neste avsnittene vil ta for oss hver kodegruppe basert på informantenes utsagn.

Formålet med vår masteroppgave har vært å undersøke hva det vil si å henge etter i skriving. For å undersøke denne tematikken måtte vi få en forståelse av hvordan lærere og spesialpedagoger arbeider for at elever skal utvikle en funksjonell håndskrift. Vi har også sett på hvilke områder de mener det er viktigst å fokusere på i dette arbeidet, samt hvordan elevtekster blir vurdert med hovedfokus på elevens håndskrift. Presentasjonen av våre data vil belyse informantenes meninger om temaet, og på denne måten bli synliggjort for leseren. Vi vil presentere sjeldne eller typiske utsagn eller data som beskriver essensen av temaet, før vi drøfter dette i lys av teori. Dette kapittelet vil derfor gi videre grunnlag for den avsluttende drøftingen (kapittel 5.0).

Våre åtte informanter består av fem lærere og tre spesialpedagoger med alt fra 5 til 25 års arbeidserfaring. For å skille informantenes utsagn har vi tildelt informantene tall fra 1 til 8 slik at det er enklere å vise til hver enkelt informant (Se også figur i delkapittel 3.5.1). Vi skal belyse de fem hovedtemaene basert på koder fra empirien, og det er derfor ikke alle informanter som har uttalt seg i de ulike kategoriene. Hovedtemaene er ikke basert på intervjuguiden, men på informantenes svar, og det vil derfor være noen informanter som blir nevnt flere ganger enn andre. Den eneste kategorien som er basert på intervjuguiden er spørsmålet om hvilke elevtekster informanten er bekymret/svært bekymret for, samt hvorfor. I den kategorien vil derfor alle informantene bli representert.

### 4.1 Skriftforming

Den første kodegruppen har vi kalt skriftforming, som for det meste dreier seg om det motoriske og tekniske ved skriving. Her vil vi beskrive alt som havnet innunder denne kodegruppen, basert på informantenes egne uttalelser.

Informant 4 forklarer at hun alltid vurderte elevtekster etter kriterier, f.eks. om elevene skulle øve på at bokstavene startet og sluttet riktig. I hovedsak var hun opptatt av at elevene plasserte bokstavene riktig i forhold til hverandre, i tillegg til at det var luft

mellom hvert ord. Videre forklarer informanten at hun nå arbeider i førsteklasse, og hun skriver: «I første hvor jeg er nå skriver vi ikke for hånd. Det vil si at vi bruker blyant i forming av tall (med tydelig veiledning på start og slutt), vi skriver navnene våre på arbeider og vi tegner mye.» Hun forklarer også at det er mange som strever med bokstavforming, og de tenker at det å få inn motorikken i hånden før de begynner å skrive, vil øke muligheten for tekstskaaping. Hun skriver også at det viktigste området å fokusere på i arbeidet med håndskrift er hvor bokstavene starter og slutter, at de er plassert riktig i forhold til hverandre, og å sjekke at det er luft mellom hvert ord, slik at skriften er leselig. Hun forklarer videre at: «Når dette er på plass må det jobbes med at elevene skriver med flyt så det tekniske ikke tar fokuset vekk fra tekstskaaping». Informanten skriver også at: «Det diskuteres mye om løkke kontra stavskrift, jeg er egentlig ikke så opptatt av hvilken så lenge eleven får flyt. Sporing av bokstaver og ord, bokstavene plassert tydelig i forhold til hverandre». Hun mener også at en skriveaktivitet som fungerer er å øve parallelt med store og små bokstaver i elevens prefererte skrivestil.

Informant 4 arbeider på en skole der det benyttes STL+ (se også delkapittel 2.1.1), skrive seg til lesing, iPad 1:1 og lyd støtte. Hun forklarer:

Våre elever i dag skriver så gode tekster på ipad! De vet at en setning har stor bokstav og punktum, de vet at alle navn starter med stor bokstav, de vet at det må være luft mellom ordene... Alt dette lærer de med lyd støtte. Jeg er så spent på hvordan dette kan overføres når vi begynner med skriftforming i 2.trinn.

Informant 3 forklarer at det i begynneropplæringen er viktig å jobbe både visuelt, auditivt og taktilt, og at elevene kan forme bokstaver i leire, male med pensel og vann på tavle, skrive på ryggen til hverandre, forme med kroppen eller øve på å skrive bokstaven i bokstavboka.

Informant 1 skriver at variasjon er viktig, og at vi må ta hensyn til ulik modenhet når det kommer til barnas motorikk. Hun forklarer at: «Det er viktig å øve inn de store bevegelsene med forming av bokstavene på 1.trinn. Elevene må spore bokstavene, forme dem i leire, se på hvordan de formes, snakke om det... Bruke alle sansene». Videre skriver hun at det ikke er et absolutt mål at alle elever må skrive små bokstaver, men at de fleste mestrer dette. Hun forklarer at dersom noen strever med å skrive så ville hun ha repetert det de arbeidet med på 1. trinn. Hun nevner aktiviteter som å jobbe med de store bevegelsene, forme bokstavene i leire, spore bokstavene osv. Videre forklarer informanten at de har lekse i skriftforming ca. hver uke: «Elevene får ark med bokstavhus, og de skal skrive av en kort tekst som vi har modellert på forhånd. Teksten inneholder gjerne hørfrekvente ord».

Informant 7 forteller at de allerede i barnehagen begynner med skriving. De får skrive på sitt nivå, og hun forteller at de gjerne bruker sin egen skrift/hemmelige skrift, altså skrift som ligner på border. Videre forklarer hun at elevene fortsetter med å skrive bokstaver

for det de klarer å lytte ut, ofte i form av blokkbokstaver. Hun forklarer at: «Alle barna har til enhver tid bokstavremser tilgjengelig med store og små bokstaver, og enkle instruksjoner for hvordan disse skal formes». Videre blir det forklart at de på hennes skole har skriving med ekstra fokus på forming av bokstaver, da både store og små. Det blir også forklart at:

I løpet av 1.trinn har de fleste elevene en godt fungerende håndskrift av store og små bokstaver men som ikke henger sammen. Videre på 2.trinn jobber vi videre med håndskrift med forming av ukas ord (høyfrekvente ord) og setning i bokstavhus. Her er fokuset at bokstavene om litt kan settes sammen, men vi ønsker at de er fra hverandre slik at vi lettere kan se om de former bokstavene riktig og har en god blyantføring.

Videre forklarer informant 7 at hun ser på ulike aspekter ved vurdering av elevtekster. Når det er fokus på håndskrift ser hun på hvordan blyanten er ført ved at elevene starter på riktig sted når de skal forme bokstaver. Hun ser også på blyantgrepet, størrelsesforhold på bokstaver (eks at det er forskjell på n og h), mellomrom mellom ordene, miksing av små og store bokstaver og om eleven klarer å holde seg på linja. Informanten skriver også: «For meg er det ikke så viktig at håndskriften er pen, den kan ha individuelle tilpasninger, men det er viktig at jeg kan se at det er hensiktsmessige strategier for å ha en funksjonell håndskrift». Hun forklarer at det viktigste området å fokusere på i arbeidet med håndskrift er finmotorikk, blyantgrep, konsekvent repetisjon av hvordan bokstavene skal formes, og mye øving ved å skrive tekster.

Skriveretning og bokstavhuset er nevnt ved flere anledninger, og både informant 2, 3 og 7 har nevnt dette i sine besvarelser. Informant 2 mener at det viktigste med å vurdere elevenes håndskrift er: «innlæring av skriveretning og hvor bokstavene skal stå i bokstavhuset». Informant 3 forklarer at det må arbeides grundig med skriveretning og at dette må repeteres både i 2. og 3. klasse. Videre forklares det at hun: «Er spesielt obs på skriveretningen av bokstavene og plassering i bokstavhus. Hvis eleven har feil skriveretning eller plasserer bokstavene feil, må det jobbes ekstra med dette». Informant 7 forklarer at de på 3. trinn jobber med å sette bokstavene sammen til sammenhengene skrift, i stavskriftversjon. Det forklares at: «Da former vi helhetlige tekster, og har samtidig fokus på innhold. Vi øver hele veien med å forme bokstaver og ord i bokstavhus og kladdebøker med tre linjer».

Informant 2 mener at en skriveaktivitet som fungerer er å øve på finskriving (stavskrift/løkkeskift), skriveretning og hvor i bokstavhuset bokstavene skal stå. Hun forklarer også at det er viktig å ha samme fokus ved all skriving, som i både avskrift og friskriving. Informant 5 mener at de beste skriveaktivitetene er å benytte seg av engangshefter fra de store forlagene. Informant 6 forklarer at: «Det er viktig at elevene lærer seg hvor de starter når de skriver bokstavene, slik at de etterhvert kan henge sammen på en god måte. Slik at de ikke må ta mange ekstra «runder» for å henge sammen eks. de.»

#### 4.1.1 Drøfting av skriftforming

Innledningsvis i denne oppgaven, nevnte vi noen av våre erfaringer om at tegning, lesing og skriving er sentralt fra tidlig barndom. Dette er erfaringer vi har skaffet oss gjennom praksisperioder i ulike barnehager, skoler og Pedagogisk-psykologisk tjeneste. En av informantene har også samme erfaring, og forklarer at de allerede i barnehagen begynner med skriving. Det påpekes at barna får skrive på sitt nivå, og at denne skriften fra start er en egen skrift/hemmelig skrift som ligner på border. Deretter går det over til bokstaver for det de lytter ut, hvor disse bokstavene ofte er blokkbokstaver. Vi tolker det som at våre egne og informantens erfaringer kan støttes av studien til forskerne Maldarelli et al. (2015, s. 1). Deres resultater indikerte at barnehagebarn kunne kopiere enkle bokstaver slik som voksne, men at alder og modning hadde en betydning. Det at informanten forklarer at de starter med skriving i barnehagen er også i tråd med Haugstads (2010, s. 152) første fase av skriveutviklingen, pseudoskriving/rableskriving. Haugstad hevder at denne fasen er betydningsfull for det forberedende lese-skrive-arbeidet, der barna får kjenne på det å skrive ned noe på papir, og at det er mulig å uttrykke seg skriftlig. Skriving i de tidlige leveårene kan også knyttes opp mot det Hekneby (2005, s. 19) kaller utføringslæring. Det handler om at man ser på fremgangsmåter, prosedyrer og teknikker, før man lærer atferden, bevegelsen og teknikken som må til før prosedyren overlæres/automatiseres, og nærmest fungerer som reflekshandlinger (Befring, 2004, s. 93). Som informanten viser til, lærer barna først å skrive på sitt nivå med hemmelig skrift, før det går over til bokstaver for det de lytter ut. Dette stadiet kaller Befring (2004, s. 93) for *prøve-og-feile-fasen*, der elevene forsøker å forme bokstaver på egenhånd med utgangspunkt i gitte former av bokstavene.

I vårt datamateriale rapporterer flere av informantene at de i begynneropplæringen jobber både visuelt, auditivt og taktilt. Det forklares at elevene kan få oppgaver som går på å forme bokstaver i leire, male med pensel og vann på tavle, skrive på ryggen til hverandre og forme bokstaver med kroppen. Dermed blir variasjon et viktig begrep som blir nevnt under skriftforming, en variasjon som går på å bruke alle sansene. Dette kan knyttes opp mot det tidligere nevnte begrepet haptikk. Mangen og Velay (2010) forklarer at haptikk handler om læren om den taktile sansen assosiert med aktive bevegelser, og da særlig hvordan vi bruker følesansen i hender og fingre når vi håndterer redskaper. Videre skriver også en informant at elevene får se visuelt hvordan hver bokstav formes, og at de snakker om dette sammen. Vår forståelse av begynneropplæringen i skriving, med tanke på datamaterialet fra informantene, er at det benyttes metoder som er oppdelt kognitivt og motorisk. Disse metodene er i tråd med Karlsdottir og Stefansson (2005, s. 80) teori, som deler opp undervisningen av håndskrift i henholdsvis kognitive og motoriske metoder. Elevene benytter kognitive metoder gjennom samtaler om fellestrekk og forskjeller på bokstavene, og motoriske metoder gjennom å bli kjent med bokstavformen gjennom alle sansene. Dette kan også sees i lys av forskningen til Maldarelli et al., som ser på hvordan kombinasjonen av å bruke perseptuelle, motoriske og kognitive metoder, kan være en fordel for elevens skriveutvikling (Maldarelli et al., 2015, s. 1).

I vår tolkning av datamaterialet opplever vi at det er overvekt av informanter som jobber med motoriske metoder når det kommer til begynneropplæringen i skriving. Karlsdottir og Stefansson (2005, s. 80) viser til undersøkelser som tyder på at kognitive metoder i

skriveopplæringen for nybegynnere, er mer virksomme enn motoriske metoder. De mener at de fleste barn har tilstrekkelige motoriske evner til å produsere bokstavformer uten spesiell motorisk trening. Likevel forklares det at både kognitive og motoriske evner må være til stede for at det skal skje en utvikling av håndskriftskvalitet. Det forklares at det kan legges vekt på kognitive metoder i form av å forstå bokstavens form og begreper som beskriver bokstavens detaljer. De mener dette kan styrke undervisningen. Karlsdottir og Stefansson (2005, s. 75) hevder at svak vekt på håndskriftsundervisning på lærerhøgskolene har svekket lærernes profesjonalitet om håndskrift. Vi stiller derfor spørsmålsteget ved om lærere har blitt opplyst om at elever som lærer å skrive, oftest har vansker med den kognitive delen av skriving, fremfor den motoriske delen som er nødvendig. Karlsdottir og Stefansson (2005, s. 80) støtter dette ved å forklare at det ofte er en utbredt oppfatning at håndskrift hovedsakelig er en motorisk ferdighet.

Det å vektlegge kognitive metoder kan også være et hjelpemiddel mot *primær dysfunksjon* i skrivekvalitet, som utvikles i løpet av 1. og 2. klasse (Karlsdottir og Stefansson, 2002, s. 654). Denne dysfunksjonen handler om at elevene ikke rekker å mestre nok bokstaver i skriveopplæringen. Karlsdottir og Stefansson (2002, s. 659) mener at det eneste effektive hjelpemiddelet er å arbeide med kognitive metoder som å forklare bokstavformer, kombinert med moderat omfang av skriveøvinger. De nevner også at det kan være hensiktsmessig å følge systematisk med på utviklingen av bokstavkvaliteten gjennom bokstavinnføringen. Våre informanternes metoder og Karlsdottir og Stefansson sine metoder, samsvarer med Befring (2004) sin forklaring av utføringslæring. Her forklares det at vi må se på fremgangsmåter, prosedyrer og teknikker som må overlæres og automatiseres før de nærmest fungerer som reflekshandlinger (Befring, 2004, s. 93). På bakgrunn av dette tolker vi det som at begynneropplæringen i skriving bør ha hovedvekt på kognitive metoder, der man har samtaler med elevene om fellestrekk og forskjeller på bokstavene, samtidig som at eleven må utvikle de motoriske evnene som skal til.

En av våre informanter arbeider på en skole der de har fokus på metoden STL+ (se delkapittel 2.1.1). Ved bruk av denne metoden skriver de ikke for hånd på 1. trinn, men informanten forklarer at de bruker blyant i forming av tall, skriver navnet sitt på arbeid, og at de tegner mye. Hekneby (2005, s. 36) påpeker at tegning er en finmotorisk øvelse som er nyttig som støtte for skriving, og informanten begrunner deres bortprioritering av skriving med at de tenker å få inn motorikken i hånden før de skal begynne med bokstavforming. Videre påpeker informanten at bokstavforming er noe mange elever strever med, og at STL+ på den måten bidrar til å øke muligheten for tekstsikaping. Wiklander og Sjødin (2016, s. 6) skriver at metoden handler om å velge bort håndskrivning det første skoleåret, da STL+ først og fremst handler om språkutvikling. Videre hevder Wiklander og Sjødin (2016, s. 6) at det aller viktigste elevene gjør først er å forstå språket vårt samt å knekke lesekode. Informanten mener at elevene skriver veldig gode tekster på iPad. Det poengteres at de vet at en setning har stor bokstav og punktum, at alle navn starter med stor bokstav, at det skal være luft mellom ordene, og at alt dette læres med lyd støtte. Informanten skriver videre at hun er svært spent på hvordan dette kan overføres når de starter med skriftforming på 2. trinn.



Tidsbruk blir ved flere anledninger nevnt i vår teoridel, og Hekneby (2005, s. 19) poengterer at en utfordring er at det ikke blir avsatt nok tid til å lære å skrive. Wiklander og Sjødin (2016, s. 6) begrunner også at metoden STL+ legger vekk blyanten det første året fordi man ikke har nok tid. Ifølge Håland et al. (2018, s. 65) er det ikke bare skoler som benytter STL+ som utsetter skriveopplæringen. De forklarer at tilstedeværende barrierer når det gjelder skriving, kan forklares med at fokuset på elevens leseferdigheter overtar for skriveopplæringen (Cutler og Graham, 2008; Parr og Jesson, 2016, i Håland et al., 2018, s. 65). Dette kan bidra til at lærere enten utsetter skriveopplæringen eller vurderingen av skriving, og heller har fokus på elevens leseutvikling. Dette står ikke i tråd med tidligere nevnt forskning slik van der Meer og van der Weel (2017, s. 1) forklarer, fordi man kan optimalisere læring ved å skrive håndskrevne notater i kombinasjon med visualiseringer. Karlsdottir (2016, s. 19-20) støtter denne teorien, og argumenterer for at det er sammenheng mellom læring av håndskrift og kognitiv og motorisk utvikling. Videre hevdes det at skriving for hånd er en prosess der flere sanser blir involvert, og at hjernen dermed får informasjon via bevegelsene som gjøres og følelsen av å kjenne på blyant og papir (Toft, 2010). Mangen forklarer at denne informasjonen er helt annerledes enn den man får gjennom å skrive og føle på tastene på et tastatur (Toft, 2010).

Vi finner det interessant at metoden STL+ blir benyttet i norske skoler, når det finnes mye forskning på at skriving de første leveårene spiller stor rolle for videre lese- og skriveutvikling (jfr. Mangen, Velay, 2010, Berninger et al., 2009, van der Meer og van der Weel, 2017). Informanten viser til at elevene skriver gode tekster på iPad, og at det blir interessant å se hvordan skriveutviklingen blir på 2. trinn. Det at elevene skriver gode tekster på iPad/tastatur, kan støttes av Balsvik og Mangen (2016, s. 29), som viser til at elevene kan huske bokstavene og hvordan de ser ut, men uten at elevene vet hvordan de skal formes for hånd. Det samme støttes av Mangen og Velays forskning (2010, s. 386) der de forklarer at hjernestudier viser hvordan håndbevegelsene som involveres i skriving støtter visuell gjenkjenning av bokstaver. Videre forklarer de at dette er viktig forskning fordi elever i dag, eller i nær fremtid, kan lære å skrive på tastatur før de mestrer håndskrift. På en annen side kan vi forstå bruken av STL+ som metode for å gjenkjenne bokstaver og deres visuelle form, og at elevene på denne måten skal lære å lese. Likevel, forklarer Mangen (i Toft, 2010), har også det sansemotoriske noe å si for leseutviklingen. Det forklares at når man skriver for hånd, etterlates et motorisk minne som er knyttet mot sansemotorikken. Dette minnet er positivt med tanke på gjenkjenningen av bokstavene, og kan vise sammenhengen mellom lesing og skriving (Toft, 2010).

Flere av informantene nevner at det er viktig å vurdere skriftforming etter kriterier, samt å ha hovedfokus på disse kriteriene. Informantene nevner flere eksempler de ser etter: *skriveretning, om eleven former bokstaven riktig fra start til slutt, «bokstavhus», størrelsesforhold på bokstaver, om det er miks av små og store bokstaver, om eleven klarer å holde seg på linja, om det er luft mellom ord og om eleven har god blyantføring/godt blyantgrep.*

Vi tolker at informantenes måte å jobbe på kan knyttes opp mot kriteriet *bokstavkunnskap* i FUS-prosjektet. Her står det blant annet om bokstavene er formet konvensjonelt og på en leservennlig måte, og om det er konvensjonell bruk av bokstavhuset. Det står også om eleven følger konvensjoner for veksling mellom små og store bokstaver (Skrivesenteret, 2019b, s. 5). Dette samsvarer med Karlsdottir og Stefansson (2005, s. 72) sin forklaring på hva håndskrift er; en ferdighet i å forme og plassere bokstaver på en flate, og som foreskriver horisontal linjeføring, rett venstremarg, jevn avstand mellom bokstavene, og ord og linjer i lik størrelse. Dette er også i tråd med Hekneby sin definisjon av en funksjonell håndskrift, som mener at lærerne bør ha fokus på å lære elevene bokstavformen, riktig skrivebevegelse og å skille formen til hver bokstav (Hekneby, 2005, s. 37). Videre forklares det at elevene må ha helt klart for seg hva som er begynnerpunktet, skriveretningen og sluttpunktet på bokstavformen. Flere av informantene nevner også riktig blyantgrep i sine besvarelser, noe Hekneby (2005, s. 45) forklarer at er viktig for lærer å vise eleven allerede fra start, i tillegg til korrekt arbeidsstilling. Basert på informantenes besvarelser kan vi se vurderingene i lys av FUS-kriteriet *bokstavkunnskap*, Karlsdottir og Stefansson sin forklaring på håndskrift, og Hekneby sin definisjon av en funksjonell håndskrift.

Informantenes måte å vurdere elevtekster på, handler gjerne om det tekniske ved skriften som å se på bokstavene, om det er mellomrom mellom ord osv. Dette stemmer overens med det Karlsdottir og Stefansson (2005, s. 83) kaller holistiske prosedyrer. Et eksempel på slik prosedyre kan være å se på avviket mellom bokstavformen i skriften og forskriften, om det er jevn skrift med tanke på helling og bokstavhøyde, og avstand mellom bokstaver, ord og linjer (Freeman, 1915, i Karlsdottir og Stefansson, 2002, s. 83). Holistiske vurderinger er ifølge Karlsdottir og Stefansson (2005, s. 83) den mest brukte evalueringsmetoden for å vurdere elevenes håndskrift. Den er basert på lærerens uformelle og subjektive evalueringsmetode, og det beskrives som en unyansert måte å vurdere på, som ikke fører til formative beslutninger. Videre forklarer Karlsdottir og Stefansson (2005, s. 83) at analytiske prosedyrer først kan benyttes etter at elevene har en nokså etablert håndskrift. Vi oppfatter det som at våre informanter i begynneropplæringen benytter seg mest av holistiske prosedyrer, men at de også påpeker det å veilede elevene underveis, se på motivasjon, flyt, tekstsikaping osv. Vi tolker dette som at også formative vurderinger er tilstede. Dette støttes av Helle og Burner (2019), som forklarer at formative vurderinger tar sikte på å forme den videre læringsprosessen, og at elevene får tilbakemelding på hvordan de bør arbeide videre.

Videre skriver en av informantene at når de overnevnte kriteriene er på plass må det jobbes med skriveflyt, slik at det tekniske ikke tar fokuset vekk fra tekstsikaping. Dette samsvarer med Hekneby (2005, s. 33) som forklarer at eleven ikke trenger å tenke så mye over utformingen når skriften etter hvert blir automatisert, og at fokuset dermed kan være på tekstens innhold. Det at elevene skal oppøve seg en håndskrift som har skriveflyt er det flere av informantene som nevner, og skriveflyt blir ofte nevnt sammen med en funksjonell håndskrift. En av informantene uttrykker at:

For meg er det ikke så viktig at håndskriften er pen, den kan ha individuelle tilpasninger, men det er viktig at jeg kan se at det er hensiktsmessige strategier for å ha en funksjonell håndskrift.

Videre hevder en av informantene at det diskuteres mye om løkkeskrift kontra stavskrift, noe hun selv ikke er så opptatt av. Det forklares at det viktigste er at eleven får skriveflyt, og at det ikke er så nøye om det er løkkeskrift eller stavskrift som tas i bruk. Slik vi oppfatter det er ikke informantene så opptatt av at håndskriften må være pen, men at det heller er fokus på at eleven skal få skriveflyt med sin egen prefererte skrivestil. Ser vi det i lys av Karlsdottir og Stefansson (2005, s. 73) sin forståelse, at håndskrift i den norske skolen har gått fra å bli vurdert med estetiske kriterier til å vurderes etter kriterier for funksjonalitet, samsvarer dette.

Flere informanter mener det er viktig at elevene lærer seg hvor de starter når de skriver bokstavene, slik at de etter hvert kan henge sammen på en god måte. En informant poengterer at de på 3. trinn jobber med å sette bokstavene sammen til en sammenhengende skrift i stavskriftversjon. I datamaterialet rapporteres det av en annen informant at de fleste elevene i løpet av 1. trinn har en fungerende håndskrift av store og små bokstaver, men som ikke henger sammen. I løpet av 2. trinn har de fokus på at bokstavene etter hvert kan settes sammen, men de ønsker at bokstavene er fra hverandre slik at de lettere kan se om de former bokstavene riktig. Dermed blir vår oppfatning at informantene har delte meninger om skriften skal være sammenhengende. Dette kan sees i lys av læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2006 der det, som tidligere nevnt, står at elevene skal kunne skrive med en sammenhengende skrift. I fagfornyelsen som innføres gradvis fra høsten 2020 er ordet *sammenhengende* fjernet. Karlsdottir (2016, s. 19) hevder at det er tilstrekkelig å gi undervisning i skrift som ikke er sammenbundet som begynnerskrift, dette med tanke på leseundervisningen. Hun har også funnet at elever som bruker sammenhengende stavskrift i begynneropplæringen utvikler svakere gjennomsnittslesehastighet enn de som benytter seg av usammenhengende skrift (1985, 1996a, 1996b i Karlsdottir, 2016).

## 4.2 Individuelle tilpasninger

I de neste avsnittene vil vi presentere informantenes besvarelser som vi har kodet under kodegruppen *individuelle tilpasninger*. Denne kodegruppen handler blant annet om at informantene tilrettelegger for hver enkelt elev, og i underkapittelet vil vi drøfte dette i lys av teori.

Informant 4 skriver: «Vi må se hele eleven», og informant 7 forklarer at: «Vi ser hva den enkelte elev strever med og jobber med individuelle tilpasninger ut fra det». Videre forteller informant 4 at hun har hatt elever som både har brukt stor plass på linjene, og elever som skrev supersmått: «Jeg veiledet de til å finne skrivebøker med linjeavstand som var tilpasset deres skriftstørrelse». Informant 8 forklarer at det å forsøke å finne temaer elevene interesserer seg for, muligens kan gjøre det enklere for eleven å skrive. Informant 4 forklarer at de jobber mest med tilpasset opplæring der og da.

Informant 2, 3 og 7 skriver alle om veiledet skriving. Informant 2 beskriver at hun arbeider med veiledning underveis og med veiledet skriving for å vurdere elevtekster. Informant 3 skriver at: «Veiledet skriving i stasjoner er en fin aktivitet. Lærere veileder, modellerer og støtter hver enkelt elev på deres nivå». Informant 7 forklarer at: «Vi voksne hjelper barna å modellere barnas tekster, med voksenskrift. I løpet av det første halve året på skolen, har de fleste barna et skriftspråk som er lydrett med blokkbokstaver, noen skriver da også med små bokstaver». Informant 2 forklarer også at: «Hvis det ikke hadde vært skrivekurs på skolen, hadde jeg laget stasjoner med veiledet skriving». Hun skriver at hun akkurat har arbeidet med en elev i sin klasse, og forklarer: «Jeg har håndledet han i all skriving i løpet av 3 uker. I tillegg jobber han i et finskrivehefte jeg har laget».

Informant 3 forklarer at hun ville ha tilpasset oppgaver med fokus på skriveretning, og ved innlæring av de små bokstavene. Videre forklarer hun også at de arbeider med å tilpasse til hver enkelt ved behov. Informant 5 mener at det viktigste området i arbeid med håndskrift er: «Fokuser på repetitiv øving så mye som mulig med det eleven liker. Kun det eleven liker». Informant 6 forklarer at: «Når vi avdekker at en elev strever med håndskrift og bokstavforming, finner vi ut av hvilket nivå eleven er på og setter i gang øving på dette nivået». Hun forklarer at dette foregår både på skolen og hjemme, men at det skjer i et samarbeid.

#### 4.2.1 Drøfting av individuelle tilpasninger

Lyster og Frost (2012, s. 358) forklarer viktigheten av at skolens opplegg blir tilpasset hver enkelt elevs utviklingsnivå, og at elevene må føle seg forstått og støttet i sin utvikling. Våre informanter rapporterte at det å tilpasse til hver enkelt elev kan bidra til elevens skriveutvikling, men at det er individuelle forskjeller i elevenes skriveferdigheter. Dette støttes av Flem og Finbak (2005, s. 104) som forklarer at det kan være store individuelle forskjeller i lese- og skriveutviklingen. De forklarer at mange gode lesere kan ha vansker med rettskriving, og at noen elever vil ha vansker som er forbipasserende, mens andre vil ha vedvarende vansker med skriftforming. En av våre informanter forklarer at de ser hva den enkelte eleven strever med og jobber med individuelle tilpasninger ut fra det. Det å kartlegge elevenes skriveferdigheter er noe som blir gjentatt av flere informanter. Dette kan være med på å snu en negativ utvikling før vanskene har festet seg, eller før tilleggsvansker oppstår (Flem og Finbak, 2005, s. 107). I tillegg mener flere av informantene at det å se hele eleven er vesentlig for å arbeide med skriveutvikling, og at det å arbeide med noe eleven interesserer seg for kan bidra til mestring og utvikling. Flem og Finbak støtter dette ved å forklare at: «(...) det ikke bare er viktig å kartlegge hva elevene strever med, men også deres sterke sider og hva de mestrer» (2005, s. 107).

Studien til Graham et al. (2017, s. 101) viser til at elever som skal utvikle skriveferdigheter trenger hjelp av lærere for å utvikle gode skrivestrategier, og at det er flere måter man som lærer kan bidra til dette. De nevner blant annet å lære elevene strategier for planlegging, utkast, revidering og endring av tekster. De viser også til grafiske visualiseringer som oppfordrer til spesifikk strategisk atferd elevene bør benytte. Tre av våre informanter nevner veiledet skriving i sine besvarelser. Informant 2 forklarer

at veiledning underveis og veiledet skriving er noe de benytter for å vurdere elevtekster, og at dersom det ikke hadde vært skrivekurs på skolen hadde hun laget stasjoner med veiledet skriving. Informant 3 mener veiledet skriving i stasjoner er en fin aktivitet, og informant 7 forklarer at de voksne hjelper barna med å modellere tekstene med voksenskrift. I studien til Graham et al. forklares det at elever bør oppleve prosedyrer som øker motivasjonen, og ha et klassemiljø som oppfordrer til godt arbeidsmiljø. I veiledet skriving blir elevene møtt på sitt eget nivå, og lærere kan bistå dem der det trengs. Ved stasjonsarbeid blir elevene plassert i ulike grupper med elever i samme klasse. Dette blir også belyst i studien, hvor det oppfordres til samarbeid med jevnaldrende, slik at elevene vet hva som strengs for å bli gode skrivere, samt at andre gode skrivere er synlige for dem (Graham et al., 2017, s. 101). Hekneby (2005, s. 79) mener også at lærere trinn for trinn kan hjelpe elevene med skriving, og komme med råd og veiledning, slik at feilvaner kan korrigeres.

Studien til Graham et al. (2017, s. 83) fant at det er ulike faktorer som bestemmer hvordan skriving blir lært, og at ytre faktorer spiller en rolle for hvordan elever utvikler sin skrivekompetanse. Informant 3 forklarer at å tilpasse til hver enkelt, som med oppgaver med fokus på skriveretning, vil være gunstig. Hekneby (2005, s. 37) støtter denne måten å arbeide på, da hun forklarer at læreren bør ha fokus på riktig skrivebevegelse og å skille formen til hver enkelt bokstav. I tillegg mener hun at eleven må være helt sikker på begynnerpunkt, skriveretning og sluttpunktet for bokstavformen (2005, s. 37). I Graham et al. (2017) sin studie forklares det at unge elever som lærer å skrive bør oppleve prosedyrer som øker motivasjonen. Studien hevder også at skriveopplæringen bør foregå i støttende klassemiljøer som oppfordrer til godt arbeidsmiljø, og som støtter elevene i meningsfulle skrivesituasjoner. Informant 5 mener at det viktigste området i håndskriftsarbeidet er å fokusere på repetitiv øving så mye som mulig med det eleven liker, og kun det eleven liker. Om man som lærer har forstått hva eleven liker, kan dette kanskje bidra til at elevene får tro på seg selv, at de føler seg sett og at de opplever noe positivt med skrivesituasjonen. Lyster og Frost forklarer problematikken:

Det skal gjentas at den største utfordringen for lærerne og skolen når elevene utvikler lese- og skrivevansker, er å hjelpe dem til fortsatt å tro på egen fremgang og til å bevare og utvikle et godt selvbilde og motivasjon for læring (Lyster og Frost, 2012, s. 357).

Repetitiv øving blir nevnt av våre informanter i form av repetisjon, og ved å øve på høyfrekvente ord. Dahle et al (2016, s. 14) viser til at systematisk arbeid med bokstavinnlæringen er like aktuelt som tidligere. De mener også at bevisstgjøring og trening er sentrale nøkkelord når det gjelder pedagogiske tiltak i skriftspråkfæring. Det å arbeide med repetitiv øving og trening støttes også av Befrings (2004) overlæringsprinsipp. Der blir det forklart at vi alle må øve gjentatte ganger for å få til ting som for eksempel å kjøre bil, eller å skrive for hånd. Det at man i tillegg er bevisst elevenes interesser, kan også bidra til at motivasjonen øker når det gjelder overlæring. Om man ser det fra eget perspektiv kan det tenkes at de fleste har mer motivasjon for å gjøre ting de liker, fremfor ting man synes er kjedelig. Videre kan en tenke seg at ønsket om å

få noe til bør være til stede, slik som når vi ønsker å få billappen. På samme måte kan det tenkes at elever bør ha et ønske om å lære å skrive, og at de anser det som noe stort og viktig for seg selv. På bakgrunn av våre informanters besvarelser og teori, er vår oppfatning at motivasjon kan være en faktor som vil kunne spille inn på elevenes skriveutvikling.

På bakgrunn av de foregående avsnittene tolker vi at individualisert tilpasning og oppfølging kan bidra til at elevene opprettholder motivasjonen. Ved at lærere ser det positive i hvert enkelt individ, og at elevenes interesser blir satt i fokus, kan interessen for å lære opprettholdes. Individuelle tilpasninger kan forstås som en måte å få frem det spesielle ved hver enkelt, og at man ved å fokusere på det positive fremfor det negative, kan bidra til å snu en negativ håndskriftsutvikling.

### 4.3 Mestring og skriveglede

Den tredje kodegruppen har vi kalt mestring og skriveglede, og her handler det blant annet om hvordan informantene arbeider med elevenes mestringsfølelse og skriveglede.

Informant 1 påpeker at det er viktig for henne at elevene føler skriveglede, samt at de vet formålet med skrivingen før de begynner. Hun skriver også at det ikke alltid er fokus på elevens håndskrift. Hun gir lekser i skriftforming, der elevene vet at de blir vurdert i håndskrift. Hun kommenterer om bokstavene er i riktig etasje i bokstavhuset, om de bruker innlært skriveretning og om bokstavene er formet tydelige slik at det blir lesbart. Videre skriver informant 1 at hun fokuserer på oppgaver som gir eleven mestringsfølelse, og på denne måten jobber hun med å øke skrivegleden til elevene.

Informant 5 skriver også om mestring, der han forklarer at han i samråd med foreldrene ville hatt en periode hvor fokuset hadde vært på mestringsopplevelser på andre arenaer i skolehverdagen. Han forklarer også at han ikke ønsker at elevene skal falle utenfor, og beskriver det slik:

Jeg vurderer utifra kriteriet om at mine elever som havner utpå, i fengsel, eller klarer seg relativt bra skal kunne skrive navn adresse og korte beskjeder slik at de ikke blir stigmatisert senere i livet fordi de som voksne ikke kan skrive.

Han ville valgt å legge vekk håndskriftformingen for en stund om en elev strever med å skrive. Han forklarer videre at han jobber med å komme i posisjon og bygge relasjon til eleven. På denne måten mener han at det meste kan læres, også skriftforming, selv om relasjonsbygging tar tid.

Informant 6 skriver også at hun er opptatt av at elevene skal oppleve skriveglede. Hun påpeker viktigheten av at elevene får vite at det de har gjort bra fungerer godt, samt at de får et tips til hva de kan jobbe videre med. Hun løfter også frem foreldrene, og at det kan gjøres avtaler om hvordan de kan få eleven til å skrive, om mulig hver dag. Hun skriver også at man må spørre seg selv om hva som motiverer eleven. Det å skrive en liste over julegaveønsker er et eksempel på en aktivitet hun ser på som motiverende.

Informant 7 skriver også at fokuset ville vært på mestring, og et sitat som i våre øyne presenterer essensen er: «I mitt arbeid står skriveglede og skrivemestring øverst, hvor elevene til enhver tid skal ha et godt fornuftsgrunnlag for hensikten med å skrive». Videre skriver hun at fokuset ville vært på mestring og små skritt i riktig retning. På den måten at man jobber med trygghet i forming av bokstaver, både små og store. Det poengteres også at arbeidet må skje i en kontekst som gir mening for eleven.

#### 4.3.1 Drøfting av mestring og skriveglede

Begrepene mestring og skriveglede blir nevnt flere ganger i datamaterialet, og en av informantene poengterer: «I mitt arbeid står skriveglede og skrivemestring øverst». For at eleven skal oppleve mestring og skriveglede er det flere av informantene som forklarer viktigheten av at arbeidet skjer i en kontekst som gir mening for eleven, og at de er klar over formålet med skrivingen før de begynner. Med andre ord sier en informant at: «Elevene skal til enhver tid ha et godt fornuftsgrunnlag for hensikten med å skrive». Vi ser at informantene rapporterer at de arbeider i en kontekst som gir mening for eleven. Dette kan vi se i lys av Dahle et al. (2016, s. 14), som forklarer viktigheten av at eleven er bevisst på hvorfor skriveopplæringen skal skje. Videre forklarer en informant at hun har fokus på oppgaver som gir mestringsfølelse, og på denne måten jobbes det med å øke elevens skriveglede. Dette er i tråd med Dahle et al. (2016, s. 14) sin forklaring på at elevene skal få tildelt oppgaver som gjør de klar over den bestemte læringsoppgaven.

Informantene er også opptatt av at det er viktig å finne ut *hva* som motiverer eleven, at de gir eleven trygghet ved utføring av oppgaver, og det å ha fokus på mestring og små skritt i riktig retning. Lyster og Frost (2012, s. 358) forklarer at elever som strever med skriving må bli sett i et positivt lys, slik at de føler seg forstått og støttet i sin utvikling. Da er det større sjanse for at elevene ønsker å gi den ekstra innsatsen som kreves. Det at informantene forklarer at de ønsker å finne ut *hva* som motiverer eleven, tolker vi som et bidrag til at elevene føler seg forstått og støttet. På den måten kan hver enkelt elev føle seg *sett* ved at læreren ser *hva* som kan øke motivasjonen. Studien til Graham et al. (2017) hevder at det er sammenheng mellom strategisk skriving og motivasjon for å utvikle skrivekvalitet. Videre skriver de at unge elever som skal lære å skrive blant annet bør oppleve prosedyrer som øker motivasjon. Gjennom informantene våre forstår vi motivasjon som et sentralt begrep ved utvikling av skrivekvalitet, noe som kan ses i lys av både Lyster og Frost (2012) og Graham et al. (2017).

## 4.4 Bekymring for elevtekster

Den fjerde kodegruppen inneholder informantenes besvarelser knyttet til stimulusmaterialet. Her ser vi på hvor informantene satt en grense for **bekymret**, og en grense for **svært bekymret** blant de 50 elevtekstene. De har også begrunnet sitt valg, der noen har skrevet lange svar, mens andre har skrevet korte. Det er også ønskelig å poengtere at noen informanter nevnte flere tekster de ville vært bekymret/svært bekymret for, men at de etter tilbakemelding fra oss satt grensen ved én tekst. Vi vil i dette delkapittelet vise noen eksempler av elevtekstene som ble nevnt, før vi i drøftingen ser informantenes valg i lys av teori og FUS-prosjektets vurderinger. For å visualisere informantenes begrunnelser legger vi ved noen elevtekster, og noen utdrag fra elevtekster. Vi ønsker også å vise eksempelteksten, der elevene skulle kopiere så mange ord de klarte på 90 sekunder, for å gi leseren en visuell forståelse:

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

Figur 2: Eksempeltekst

### Informant 1:

Grensen for **bekymret** satte informant 1 ved elevtekst nr. 33. Informanten svarer på sin bekymring med at: «Eleven skriver i hovedsak bare store bokstaver, det er få mellomrom mellom ordene og det er litt vanskelig å lese teksten». Nedenfor ser vi et utdrag fra elevtekst 33:

EN LITEN GUTT BODDE MED FAREN

Figur 3: Utdrag fra elevtekst 33

Grensen for **svært bekymret** ble av informant 1 satt ved elevtekst nr. 49a/b. Informantens forklaring er at: «Eleven virker som han strever med skriftforming og er kanskje lite motivert for skriving. Han skriver bare store bokstaver, men det er veldig lite grunnlag for å vurdere etter bare et par ord». Nedenfor ser vi elevtekst 49a/b:

EN LITEN GUTT  


Figur 4: Elevtekst 49a/b



## Informant 2:

Informant 2 setter grensen for **bekymret** ved elevtekst 49 (se figur 4). Informanten deler også sin bekymring for flere av elevtekstene: 34, 40, 41, 42 og 46. Hun forklarer at hun ville vært bekymret for håndskriften til alle disse tekstene om de var skrevet av tredjetrinns elever. Videre forklarer hun at valget er tatt med tanke på riktig skriveretning og plassering i bokstavhuset. Vedlagt ligger utdrag fra tre av elevtekstene hun uttrykker bekymring for:

EN liten gatte bodde  
med faren sin i en stor

Figur 5: Utdrag fra elevtekst 34

EN LITEN GATT bodde med faren sin i en stor  
skog

Figur 6: Elevtekst 40

EN liten gatt bodde med  
faren sin i en stor  
skog

Figur 7: Elevtekst 41

Informant 2 setter grensen for **svært bekymret** ved elevtekst 50. I tillegg har hun skrevet ned flere tekster hun ville vært svært bekymret for, og viser til elevtekstene: 23, 26, 27, 29, 32, 33, 38, 43, 44, 47, 48, 49a/b. Forklaringen er også her at hun ser på riktig skriveretning og plassering i bokstavhuset. Hun skriver også at det ser ut som om noen elever har problemer med avskrift. Vi viser til elevtekst 50, og til to av tekstene informantene uttrykker stor bekymring over:

Lille

Figur 8: Elevtekst 50

En liten gutt bodde med faren  
sin i en stor skog

Figur 9: Elevtekst 23

En liten gutt bodde med faren sin i en ~~liten~~  
~~skog~~ stor skog

Figur 10: Elevtekst 27

### Informant 3:

Grensen for **bekymret** ble av informant 3 satt ved elevtekst nr. 33 (Se figur 3). Dette ble begrunnet med at eleven: «Har ikke lært seg de små bokstavene. Strever også med å forme de store bokstavene». Videre satt informant 3 grensen for **svært bekymret** ved elevtekst nr. 49 a/b (Se figur 4), og informant 3 forklarer dette med at: «Eleven har ikke tilegnet seg grunnleggende skriveferdigheter».

### Informant 4:

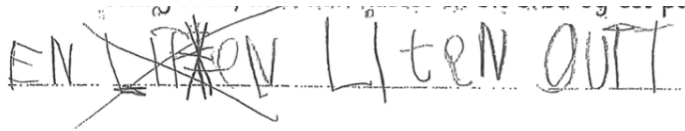
Informant 4 setter grensen for **bekymret** ved elevtekst 50 (Se figur 8). Informanten stiller spørsmål til hva som er elevens utfordring, og hun skriver: «Hvorfor er det ikke skrevet mer?». Hun vektlegger også bruken av kun trykte bokstaver. Informanten forklarer at hun også ville ha vært bekymret for elevtekst 43, 47 og 48, med ulike forklaringer: Elevtekst 43 mangler luft mellom ordene som bidrar til liten flyt og det kan hemme produksjonen av tekst. Elevtekst 47 blander små og store bokstaver, og elevtekst 48 har hovedtyngde på trykkbokstaver som også gir liten flyt. For å illustrere informantens begrunnelser legger vi ved utdrag fra de tre tekstene (43, 47 og 48):

En liten gutt bodde med faren sin

Figur 11: Elevtekst 43

EN LITEN GUTT

Figur 12: Elevtekst 47



**Figur 13: Elevtekst 48**

Informant 4 satt grensen for **svært bekymret** ved elevtekst 49a/b (Se figur 4). Hun begrunner sitt valg ved å forklare at 49a kun har trykte bokstaver, og at 49b ikke kan regnes som håndskrift.

#### **Informant 5:**

Grensen for **bekymret** har informant 5 satt ved elevtekst nr. 49a/b (Se figur 4). Dette begrunnes med noe han har nevnt tidligere i intervjuet, nemlig at elevene skal kunne skrive navn, adresse og korte beskjeder. Slik blir de ikke blir stigmatisert senere i livet fordi de som voksne ikke kan skrive. Informanten mener at eleven har en lang vei å gå for å skrive på en slik måte. Videre setter han grensen for **svært bekymret** ved elevtekst 50 (Se figur 8), og han skriver at: «denne bekymrer meg svært mye».

#### **Informant 6:**

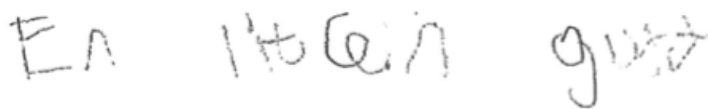
Informant 6 setter grensen for **bekymret** ved elevtekst 48 (Se figur 13). Valget begrunnes med at eleven har: «Bare skrevet store bokstaver, ingen mellomrom mellom ordene, måten bokstavene ser ut virker på meg "slurvete"». Videre har informanten satt grensen for **svært bekymret** ved elevtekst nr. 49 a/b (Se figur 4). Informanten satt først grensen ved «49b», som ble forklart med: «Fordi det ikke var bokstaver her. Det bekymrer meg svært mye dersom en elev i 3.kl. ikke kan skrive noe». Etter tilbakemelding fra oss om at elevtekst 49a og 49b er samme elevtekst, ble grensen for svært bekymret satt ved 49a/b.

#### **Informant 7:**

Informant 7 setter grensen for **bekymret** ved elevtekst 46. Det blir presisert at informanten ikke mener det bør settes noen absolutt grense for hvem som strever med håndskrift, og at det er så mange ulike faktorer elevene kan streve med. Hun skriver at hun ville vært bekymret for alle tekstene mellom 46-50 og forklarer at:

Her har alle disse elevene en umoden håndskrift med ulike utfordringer. Jeg skulle gjerne ha sett disse elevene forme også, da jeg ville ha fått med meg noen dimensjoner ved skrivingen til elevene som jeg ikke får ved kun å se resultatet. De jeg tror det ville med enkel trening og hjelp å få på rett spor, så er dette eksempel 46. Her ser man at eleven er ustø på hånda, men har en del riktige teknikker for god forming av bokstavene.

For å illustrere begrunnelsen til informant 7 legger vi ved et bilde av elevtekst 46:

The image shows a piece of handwriting on a white background. The text is written in a cursive, somewhat slanted script. The words are 'En', 'liten', and 'gutt', separated by spaces. The letters are connected, and the overall appearance is that of a child's handwriting.

**Figur 14: Elevtekst 46**

Grensen for **svært bekymret** har informant 6 satt ved elevtekst 49a/b (Se figur 4), der hun skriver: «Her velger jeg eksempel 49, vil tro 49 a og b er samme elev».

Informantens begrunnelse for dette er:

Mtp håndskrift har eleven en lite hensiktsmessig forming av bokstaver. Bokstavene er utydelige og blokkbokstaver og man ser at eleven har lite hensiktsmessig forming av bokstavene. For meg virker det som eleven synes det er tungt og krevende å skrive, og heller vil uttrykke seg skriftlig ved å tegne enkle tegninger. Her ville jeg fokusert på mestring og små skritt i riktig retning, jobbet med trygghet i forming av bokstaver (både små og store) i en kontekst som gir mening for eleven.

### **Informant 8:**

Grensen for **bekymret** ble av informant 8 satt ved elevtekst nr. 33 (Se figur 3).

Informanten forklarer at hun valgte denne teksten: «fordi jeg syntes det var interessant at eleven skriver bare store bokstaver selv om teksten han skriver av er med små.

Skriften er vanskelig å tyde og eleven har heller ikke mellomrom mellom alle ordene».

Videre satt informant 8 grensen for **svært bekymret** ved elevtekst nr. 50 (Se figur 8), og det begrunnes med at eleven har: «Produsert veldig lite, og allerede i ord nr 2 skriver han feil».

#### **4.4.1 Drøfting av bekymring for elevtekster**

Da vi begynte dette prosjektet og fikk de utvalgte elevtekstene, ante vi ikke hvilke elever som hadde skåret godt eller svakt på FUS-prosjektets vurderinger. Etter vi hadde kodet våre besvarelser, tok vi derfor kontakt med Skrivesenteret for å kunne sammenligne med deres gjennomsnittskårer. Vi forklarte hvilke tekster informantene var bekymret/svært bekymret for, slik at vi kunne finne hva disse tekstene hadde fått i skåre. I tillegg ønsket vi å vite gjennomsnittsskårene til alle 3. trinnselevne i FUS-prosjektet, slik at det var mulig å se om det var store forskjeller.

Fra Skrivesenteret fikk vi vite at gjennomsnittet blant alle elever på 3. trinn var 39,41 i det som kalles *fluency*. Dette vil si antall bokstaver eleven skriver per minutt. Videre fikk vi også informasjon om tekstkvaliteten til alle 3. trinnselevne, der gjennomsnittet blant alle tekstene var 3,47. Disse skårene ble vurdert på en annen tekst (fritekst) skrevet av

samme elever. Denne *text quality* handler om tekstens innhold og hvordan kvaliteten på tekstene er. Det er viktig å huske på at det kan være store individuelle forskjeller når det gjelder håndskrift, og vi ønsker å presisere at vi ikke kjenner til elevene som har skrevet disse tekstene, eller eventuelle vansker de kan ha. Vi ønsker også å påpeke at elevene på disse tekstene har gjennomført en kopieringsoppgave der de har skrevet på tid (90 sekunder), og at dette kan ha påvirket utfallet av elevenes skriving. Vi har ikke hatt tilgang til friteksten elevene skrev, og har fått skårene på tekstkvalitet fra Skrivesenteret i ettertid, for å sammenligne.

#### 4.4.2 Grensen for bekymret

Våre informanter rapporterte sin bekymring ved ulike elevtekster. Når det gjelder grensen for bekymret rapporterte tre informanter at elevtekst 33 var bekymringsverdig, og to satt grensen ved elevtekst 49. Videre valgte de tre gjenværende informantene elevtekstene 46, 48 og 50 for grensen ved bekymret. Skrivesenteret rapporterte at elevtekst 33 hadde en *fluency* på 38,7, mens elevtekst 49 hadde en skåre på 4. Videre hadde elevtekstene 46, 48 og 50 skårene: 6, 7,3 og 2,7. Disse tallene er antall bokstaver per minutt, og som vi nevnte tidligere i oppgaven var gjennomsnittet blant alle elevene på 3. trinn 39,41. Dette betyr at alle elevene har skrevet færre ord enn gjennomsnittet.

For å se nærmere på elevenes skriveferdigheter ønsket vi også å vite hvordan elevene hadde skåret på *text quality*. Disse skårene fikk vi basert på fritekstoppgaven elevene gjennomførte i FUS-prosjektet, der gjennomsnittet blant alle tredjetrinnslevnene var på 3,47. Elevtekst 33 og 49 hadde skårer på 2,71 og 2,56. Videre hadde elevtekstene 46, 48 og 50 skårene 2,23, 2,71 og 1,18. Igjen viser dette at alle elevtekstene informantene våre uttrykte bekymring for, ligger under gjennomsnittet blant alle 3. trinnselevnene.

For å forklare informantenes begrunnelser nærmere, samt se dette i lys av teori, legger vi ved tidligere viste bilder av tekstene som ble valgt ut. På denne måten kan vi få et visuelt bilde av informantenes forklaringer. Ved grensen for bekymret legger vi ut bilde av elevtekstene 33, 46 og 48, mens vi ved grensen for svært bekymret tar for oss tekstene 49 og 50. Vi legger også ved et nytt bilde av eksempelteksten elevene skulle kopiere for å gjøre det enklere for leseren:

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

**Figur 15: Eksempeltekst**

### Elevttekst 33

EN LITEN GUTT BODDE MED FAREN  
SIN LÆRSTORSKOG HVER  
FEMESTEDAG RR FAREN UT

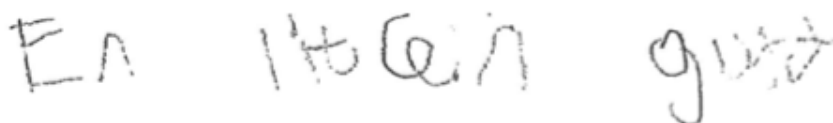
Som tidligere nevnt skåret elevtekst 33: 38,7 på *fluency* (antall bokstaver per minutt). Denne elevteksten skårer med andre ord ikke så langt unna gjennomsnittet på 39,41. Vi kan derfor stille spørsmålet: «hvorfor var informantene så bekymret for denne teksten, når den ligger så nærme gjennomsnittet på *fluency*?». En informant begrunner valget med å forklare at eleven kun skriver store bokstaver, det er få mellomrom, og at det er litt vanskelig å lese teksten. En annen informant skriver at eleven ikke har lært seg de små bokstavene, og at eleven også strever med å forme de store bokstavene. Den tredje informanten satt grensen for bekymret: «fordi jeg synes det var interessant at eleven skriver bare med store bokstaver selv om teksten han skriver av er med små». Videre forklarer informanten at skriften er vanskelig å tyde og at eleven heller ikke har mellomrom mellom alle ordene.

Vi skal se denne teksten i lys av kriteriet *bokstavkunnskap* i FUS-prosjektet, som handler om i hvilken grad teksten følger konvensjoner for forming av bokstaver og bruk av versaler og minuskler (små og store bokstaver). Informantene rapporterte hovedsakelig kun bruk av store bokstaver og lite mellomrom mellom ordene. De rapporterte også at det kan være vanskelig å lese teksten, som er et av kravene for å ha en funksjonell håndskrift (Karlsdottir og Stefansson, 2005, s. 72). Dette tyder på at eleven befinner seg i det FUS-prosjektet kaller **begynner** (*skriveopplæringen*), der det blir forklart at: «eventuelle bokstaver kan være vanskelig å tyde» (Skrivesenteret, 2019b, s. 5). Teksten kan også plasseres innenfor kriteriet: **etablerer fortrolighet**, der det står: «Teksten inneholder bokstaver som ikke er utformet på en konvensjonell måte. Retning og form er ikke nødvendigvis konvensjonelle» (Skrivesenteret, 2019b, s. 5).

Elevttekst 33 skårer med andre ord godt på *fluency*, som betyr at det er skrevet ned mange bokstaver, men bokstavforming, retning og form er ikke nødvendigvis konvensjonell. Dette tolker vi som at eleven kan skåre godt på tester som omhandler antall bokstaver skrevet ned, uten at eleven nødvendigvis har en funksjonell håndskrift. Dette kan vi se når vi ser på *text quality* i friteksten, der eleven skårer 2,71, mens gjennomsnittet er 3,47. I Fagfornyelsen som gjelder fra høsten 2020, står det at elevene skal kunne skrive tekster med funksjonell håndskrift. Karlsdottir og Stefansson (2005, s. 72) forklarer at håndskriften må oppfølge to krav for at den skal være funksjonell: **skrivekvalitet** og **skrivehastighet**. Disse kravene handler om at teksten skal stemme overens med den allment aksepterte standarden for håndskrift slik at den kan leses med normal lesehastighet. Den skal også kunne formes så raskt at den ikke trekker oppmerksomhet fra arbeidet håndskriften er en del av (Karlsdottir og Stefansson, 2005,

s. 72). Håndskriften på elevtekst 33 kan derfor ikke kalles funksjonell, nettopp fordi den ifølge våre informanter ikke kan leses med normal lesehastighet. Vi kan også se at tekstkvaliteten er under gjennomsnittet, og det kan tenkes at eleven vil streve med å skrive når det blir økte krav til ferdigheter i håndskrift senere i skoleløpet.

### Elevtekst 46

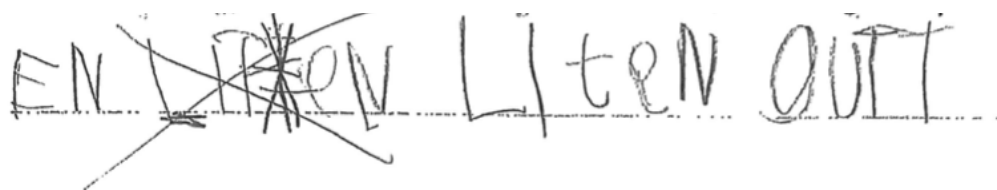


En liten gutt

En av våre informanter satt grensen for bekymret ved elevtekst 46. Denne eleven skåret 7,3 på *fluency*, mens gjennomsnittet var 39,41 bokstaver per minutt. Informanten begrunner valget med å forklare at man kan se at eleven er ustø på hånda. Selv om det kun var én informant som satte grensen for bekymret ved denne elevteksten, var det flere som uttrykte bekymring for den. En informant forklarer at hun tenker på riktig skriveretning og plassering i bokstavhuset, og at hun ville vært bekymret om dette var en 3. trinnselev. Videre mener informanten som satt grensen her, at denne eleven med enkel hjelp og trening kan komme på rett spor, og at man kan se at eleven har en del riktige teknikker for god forming av bokstavene. Når det gjelder *text quality* på friteksten, skåret eleven 2,23, mens gjennomsnittet var 3,47 blant alle tredjetrinnslevene. Eleven skårer altså under gjennomsnittet når det gjelder kvaliteten på friteksten. Med utgangspunkt i vurderingsområdet **bokstavkunnskap** i FUS-prosjektet vil også denne teksten havne i **begynner** (*skriveopplæringen*), der det står at: «eventuelle bokstaver kan være vanskelig å tyde» (Skrivesenteret, 2019b, s. 5). Ut fra den ene informantens bekymring over skriveretning og plassering i bokstavhuset kan teksten også plasseres i kriteriet **etablerer fortrolighet**, der det står at: «Teksten inneholder bokstaver som ikke er utformet på en konvensjonell måte. Retning og form er ikke nødvendigvis konvensjonelle» (Skrivesenteret, 2019b, s. 5).

I studien til Karlsdottir og Stefansson fra 2002 ble det forsket på dysfunksjonell håndskrift. Studien fant at dersom skrivekvaliteten ikke var funksjonell kunne dette bli sporet tilbake til begynneropplæringen i skrivning, og tiden det tar for et barn å lære å forme bokstaver (Karlsdottir og Stefansson, 2005, s. 90). Videre forklarer forskerne at skrivehastigheten sannsynligvis vil utvikles ved jevnlig motorisk trening. Dette samsvarer med informantens rapportering, at denne eleven trolig vil kunne få hjelp til å komme på rett spor, da eleven viser en del riktige teknikker for god forming av bokstaver. Vi kan se at eleven har 7,3 på *fluency*, antall bokstaver per minutt. En årsak kan være at eleven ikke har rukket å skrive mer på de 90 sekundene som var til rådighet, og at det derfor er skrivehastigheten som er utfordringen. Om det er dette eleven strever med kan det ifølge vår informant og tidligere forskning hjelpe med støtte og motorisk trening, slik at eleven kan utvikle sin håndskrift til å bli funksjonell.

## Elevttekst 48

The image shows a handwritten sample of text on a set of three horizontal lines (top, middle, bottom). The text reads "EN LITEN LITEN QUTT". The first part, "EN LITEN", is heavily crossed out with a large, dark 'X' that extends above and below the lines. The second part, "LITEN QUTT", is written in a more legible, though still somewhat irregular, cursive style. The letters are mostly uppercase, with some lowercase letters like 't' and 'q'. The 'q' is notably large and has a long tail.

En informant satt grensen ved elevtekst 48, som skåret 6 på fluency (bokstaver per minutt). Informanten begrunnet valget med å forklare at eleven kun har skrevet store bokstaver og at det ikke er mellomrom mellom ordene. Videre forklarer informanten at bokstavene virker "slurvete" når det gjelder bokstavenes utseende. Vi ser av skårene fra FUS-prosjektet at eleven, på sin fritekst, har en skår på 2,71 på tekstkvalitet. Dette er under gjennomsnittet på 3,47 for alle tredjetrinns elevene. En annen informant uttrykker også sin bekymring for elevtekst 48, som blir begrunnet med at eleven har hovedtyngde på trykkbokstaver og at det er liten flyt.

Som vi ser av informantenes begrunnelser, skriver eleven stort sett store bokstaver, og det er liten bruk av bokstavhuset. Vi kan derfor se ut fra Skrivesenterets vurderingsskjema at eleven i liten grad følger konvensjoner for forming av bokstaver og bruk av versaler og minuskler. Eleven ligger derfor fremdeles i de to første kriteriene: **begynner** (*skriveopplæringen*) og **etablerer fortrolighet** (Skrivesenteret, 2019b). Her står det at teksten har bokstaver som kan være vanskelige å tyde, samt at den inneholder bokstaver som ikke er utformet på en konvensjonell måte, og at retning og form ikke nødvendigvis er konvensjonelle. Håndskrift er ifølge Karlsdottir og Stefansson (2005, s. 72) en ferdighet i å forme og plassere bokstaver med blant annet jevn avstand mellom bokstavene, og ord og linjer i lik størrelse. Ved denne elevteksten mangler både jevn avstand mellom bokstavene, og ord med likt størrelsesforhold. Eleven har i tillegg strøket ut et helt ord, som kan tyde på at eleven selv har oppdaget en feil underveis i skrivingen. Vi ser også at eleven først har skrevet en stor «T», men at han/hun har strøket over ordet og skrevet det på nytt, denne gangen med liten «t». Dette kan tyde på at eleven vet at det er en forskjell på stor og liten T, men at det ikke er automatisert enda. Vi ser også at eleven bruker stor bokstav i neste ord.

Befring (2004, s. 93) forklarer at det å lære å skrive handler om utføringslæring. Elevene får først observere, se og høre, før de selv prøver seg frem med skrivingen. I fasen *prøve-og-feile-fasen* forsøker elevene å forme bokstavene på egenhånd, med utgangspunkt i forbildet. Elevene hadde i denne oppgaven et forbilde ved at de hadde teksten de skulle kopiere foran seg. Befring (2004) forklarer videre at det i denne fasen er viktig at elevene får prøve og feile, i tillegg til å vurdere sitt eget produkt ut fra forbildet. Kanskje er eleven i dette stadiet, ved at han/hun startet å skrive, før det ble oppdaget at forbildet viste noe annet. Hekneby (2005, s. 19) refererer til Befring, som forklarer at det er en tidskrevende prosess å lære seg å skrive, og Hekneby poengterer problemet med at det ikke alltid blir satt av nok til tid denne prosessen.



#### 4.4.3 Grensen for svært bekymret

Når det gjelder grensen for svært bekymret var det stor enighet blant informantene. Fem informanter rapporterte at de ville vært svært bekymret for elevtekst 49, og tre informanter ville vært svært bekymret for elevtekst 50. Disse tekstene hadde en *fluency* på 4 og 2,7, som er langt under gjennomsnittet på 39,41 for alle 3. trinnselevne. Gjennomsnittet for *text quality* på fritekstene var på 3,47 blant alle tredjetrinnselevne. Eleven som har skrevet tekst 49 hadde en skåre på 2,56 på sin fritekst, mens eleven som har skrevet elevtekst 50 hadde en tekstkvalitet på 1,18.

##### Elevtekst 49



Fem av våre åtte informanter ville vært **svært bekymret** for elevtekst 49, i tillegg til at to informanter ville vært **bekymret**. En informant begrunner grensen med at det ser ut som eleven strever med skriftforming og at det kanskje er lite motivasjon for skrivning. Videre forklares det at eleven bare skriver store bokstaver, men at det er lite grunnlag for vurdering etter bare et par ord. Valget blir av andre informanter begrunnet med at eleven kun har trykte bokstaver, eleven har lite hensiktsmessig forming av bokstavene, og at de er utydelige og kun i blokkbokstaver. En informant mener eleven har lite hensiktsmessig forming av bokstavene, og forklarer at: «For meg virker det som eleven synes det er tungt og krevende å skrive, og heller vil uttrykke seg skriftlig ved å tegne enkle tegninger». Videre forklarer en informant at eleven ikke har tilegnet seg grunnleggende ferdigheter og at grensen derfor blir satt ved denne teksten.

Selve skriveaktiviteten krever et muskelarbeid som gir bevegelse i leddene i både hånd og arm, og tegning er en finmotorisk øvelse som er nyttig som støtte for skrivning (Hekneby, 2005, s. 35). Ved elevtekst 49 har eleven skåret 4 på *fluency*, og 2,56 på tekstkvalitet i friteksten. Eleven har hatt 90 sekunder på å skrive av forbildeteksten, men har likevel benyttet tiden til å tegne. Informantene nevner motivasjon som en faktor for hvorfor eleven har skrevet så lite, og i forskningen fra Graham et al. i 2017 forklares dette. Studien fant at det er sammenheng mellom strategisk skrivning og motivasjon for å predikere kvaliteten på skrivningen. De fant også at både kognitive variabler og motivasjon kan bidra til å predikere hvordan skrivekompetansen utvikles blant unge skrivere. Ved elevtekst 49 kan vi se at eleven har forsøkt å skrive, men som en informant begrunner er det kanskje mangel på motivasjon og at eleven finner det tungt og krevende å skrive, og at eleven heller velger å uttrykke seg gjennom tegning.

Maldarelli et al. gjorde i 2015 en studie om den tidlige innlæringsfasen i skrivning. Der blir det forklart at både perseptuelle, motoriske og kognitive evner må samarbeide for at elevene skal kunne skrive effektivt (Maldarelli et al., 2015, s. 1). Som vi ser på elevtekst

49 benytter eleven perseptuelle ferdigheter ved at bokstavene er forsøkt formet slik som eksempelteksten. Eleven benytter også motoriske ferdigheter i formingen av bokstavene som er skrevet, og ved at det blir brukt tegning. Kanskje er det elevens kognitive kunnskap om bokstaver som bør repeteres, slik som et repetisjonskurs der alle bokstavene blir gjeninnført på en systematisk måte. Om eleven strever med motivasjon, slik som våre informanter nevner, bør eleven oppleve prosedyrer som øker motivasjon. Skrivningen bør også ha en hensikt og et publikum som roser elevenes suksess og innsats (Graham et al., 2017). I tillegg bør eleven få hjelp av lærere for å utvikle gode skrivestrategier, slik at eleven får tro på egen fremgang, utvikler et godt selvbilde og får motivasjon til å lære (Lyster og Frost, 2012, s. 357).

### Elevtekst 50

Handwritten text in a cursive script, appearing to be 'L:K L E I'. The letters are somewhat irregular and connected, typical of a child's handwriting.

Tre av informantene satt grensen for **svært bekymret** ved elevtekst 50, og en informant ville vært **bekymret**. Eleven har skåret 2,7 på *fluency*, blant et gjennomsnitt på 39,41 for alle tredjetrinns elevene. Av elevtekstene informantene fikk rangert var dette den siste, og det er også den av våre tekster som hadde lavest skåre på antall bokstaver per minutt. Våre informanter uttrykte sin bekymring med blant annet: «Hvorfor er det ikke skrevet mer?», og andre skriver at: «denne teksten bekymrer meg svært mye». En annen informant begrunner valget med å forklare at eleven har produsert veldig lite, og at det allerede i det andre ordet er skrevet feil. Eleven som har skrevet elevtekst 50 hadde en tekstkvalitet på 1,18 på sin fritekst. På denne vurderingen var gjennomsnittet 3,47 hos alle tredjetrinns elevene. Dette betyr at eleven både har lav skåre på antall bokstaver per minutt i kopieringsoppgaven, i tillegg til at eleven har lav skåre på tekstkvaliteten i friteksten.

Eleven som har skrevet denne teksten går i tredjeklasse, og Chung og Patel (2015, s. 29) forklarer at dersom skriveferdighetene ikke er automatisert i løpet av tredjetrinnet, vil det sannsynligvis gjøre skoleprestasjonene mer krevende, både kognitivt og motorisk. Berninger forklarer at noen barn har finmotoriske vansker som kan forklare en uleselig håndskrift, mens andre har uleselig håndskrift selv om de finmotoriske ferdighetene er innenfor normalområdet (Berninger, 2009, s. 75). Dersom dette er tilfellet, kan det være et tegn på dysgrafi. Eleven har i dette eksempelet skrevet 2,7 bokstaver på 90 sekunder, blander små og store bokstaver og følger ikke linjen med sine bokstaver. Dette kan være kjennetegn på dysgrafi, som er en lærevanske der skriveferdighetene er dårligere enn hva som er forventet for individets alder og kognitive nivå (Chung og Patel, 2015, s. 27). Det blir forklart at kjennetegn på dysgrafi kan være at man har uleselige bokstaver, at man skriver sakte, har vanskeligheter for å stave, og at man har problemer med syntaks og komposisjon ved skrivningen (Chung og Patel, 2015, s. 27). Det blir også forklart at eleven kan bli oppfattet som slurvete eller lat, i stedet for å bli diagnostisert med en lærevanske. Vi ønsker igjen å presisere at vi ikke kjenner til elevene eller vansker de kan

ha, og forsøker ikke å diagnostisere noen elever, men å vise til kjennetegn på det som *kan* være en vanske.

En av våre informanter har som mål i sin undervisning at elevene skal kunne skrive sitt eget navn, adresse og korte beskjeder, slik at de ikke blir stigmatisert senere i livet fordi de ikke kan skrive som voksne. Informanten mener at både elevtekst 49 og 50 har en lang vei å gå for å kunne skrive på en slik måte, og uttrykker stor bekymring for elevtekst 50. Informantens beskrivelser kan sees i lys av de grunnleggende ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det forklares at skolene har et ansvar for at elevene skal være forberedt og sosialisert for å kunne takle skriveroller de vil komme over senere i livet, slik at de kan delta i samfunns- og yrkesliv (Utdanningsdirektoratet, 2014). I 2018 publiserte en gruppe forskere en studie om skriving i norske førsteklasser (*Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms*). Der blir viktigheten av skriving tidlig i skoleårene poengtert (Håland et al. 2018, s. 65). Det forklares at konvensjonelle lese- og skriveferdigheter som er utviklet tidlig i livet har stor betydning for senere konvensjonelle lese- og skriveferdigheter (NELP, 2008, s. vii). Det hevdes også at forløperkunnskaper som bokstavkunnskap, fonologisk bevissthet og ordgjenkjenning, har betydning for videre utvikling av lese- og skriveferdigheter, og at skriving vil bidra til tilegnelsen av disse. Det forklares også at det å skrive har betydning for videre «literacy development» (NELP, 2008, s. vii). Vi har, som tidligere nevnt, ikke et ord som erstatter literacy-begrepet, men de grunnleggende ferdighetene kan tilsvare betydningen, som handler om mer enn bare å lese. Disse grunnleggende ferdighetene er: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne, og å kunne bruke digitale verktøy (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 33). Eleven som har skrevet elevtekst 50 vil trolig ha stort utbytte av å bli fulgt tett opp, slik at håndskriften blir konvensjonell og for å tilegne seg de grunnleggende ferdighetene. På den måten kan eleven forhåpentligvis lære seg noen strategier for å skrive, og kan kanskje unngå å bli segregert i et skriftspråklig samfunn slik vi lever i.

## 4.5 Tiltak

I kodegruppen tiltak ser vi på informantenes besvarelser som omhandler hvordan de ville ha arbeidet med elever som strever med å skrive for hånd, samt hvilke tiltak skolene de arbeider på tilbyr.

Informant 7 forklarer at dersom en elev strever med å skrive ville hun arbeidet med finmotorikk, blyantgrep, skape trygghet og mestring, samt trent med mye tett voksenoppfølging. Hun skriver at: «Jeg ville prøvd dette først, lagt en plan for fremdrift og om det ikke hadde blitt bedre ville jeg ha drøftet med ressursteamet på skolen». Når det gjelder spesifikke tiltak forklarer hun at det er opp til den enkelte lærers vurdering og tiltak, og opp til ressursteamet og evt. PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste). Hun skriver: «Det er ikke veldig klare retningslinjer på det. Vi ser hva den enkelte elev strever med å jobber med individuelle tilpasninger ut fra det».

Informant 8 skriver at hun: «Ville jobbet med å skrive av tekst, samtidig som elevene fikk lest opp det som var skrevet», om hun skulle arbeidet videre med elevene. Videre forklarer hun: «Jeg ville forsøkt og funnet tema elevene interesserer seg for, mulig det er enklere for elevene å skrive da». Informanten skriver også at skolen ikke tilbyr noen spesifikke tiltak for elever som strever med å skrive for hånd.

Informant 6 skriver at hun ville ha sammenlignet det eleven skriver med det hun vet om elevens leseutvikling. Hun forklarer: «Når jeg vurderer elevtekster har jeg en kunnskap om elevens ståsted når det gjelder lesing og skrijving, det vil gi meg en pekepinn på hva jeg kan forvente av eleven. Jeg formidler på forhånd hva som er hensikten med skrivingen, slik at elevene vet hva jeg skal vurdere». Videre forklarer hun at det å få noen flere eksempler på tekster eleven har skrevet kan bidra til videre arbeid.

Skrivekurs er noe som blir nevnt som tiltak hos flere informanter. Informant 1 forklarer at de gjennomfører skrivekurs ved behov på deres skole, og det samme tilbyr skolen til informant 3. Informant 6 forklarer at de vurderer intensive tiltak i undervisningen og skriver: «Skrivekurs- lesekurs, det henger jo ofte sammen. Før dette settes igang ville jeg kartlagt eleven, slik at jeg visste hvor langt den var kommet i sin skriveutvikling».

Samarbeid er også noe som blir nevnt hos flere av våre informanter. Informant 6 forklarer at det settes i gang øving på elevens nivå, og at dette foregår både på skolen og hjemme, og at det skjer i et samarbeid. Informant 6 ville ved bekymring for en elevs skriveutvikling snakket med kollegaer om bekymringen. Hun forklarer at arbeidet videre kan gå ut på å snakke med foreldrene og gjøre avtaler om hvordan de kan få eleven til å skrive, om mulig hver dag. Informant 7 ville ha tatt de tester som trengs for å melde opp til PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste), og tatt dette opp med skolens ressursteam så fort som mulig. Informant 6 forklarer at dersom bekymringene vedvarer etter tiltak, ville hun tatt det opp i spesialpedagogisk team på skolen, for å få råd/veiledning, og eventuelt vurdere henvisning til PPT.

#### 4.5.1 Drøfting av tiltak

I datamaterialet vårt blir begrepene repetisjon og øving ofte nevnt, og det er flere av informantene som skriver at de ville repetert begynneropplæringen. Noe som nevnes er blant annet å jobbe med de store bevegelsene å ha konsekvent repetisjon av hvordan bokstavene skal formes. Dette kan ses i lys av Befring (2004) sine ulike faser av utføringslæring, og da spesielt det siste stadiet som inneholder øving, repetering og overlæring, slik at disse ferdighetene kan holdes ved like. Andre som nevner repetisjon som et hjelpetiltak er Karlsdottir og Stefansson (2002, s. 654-659), der de forklarer at repetisjonskurs har vist seg å fungere for elever som utvikler sekundær dysfunksjon. Denne typen dysfunksjon utvikles gjennom 4. og 5. klasse, og handler om en tilbakegang i skrivekvaliteten (Karlsdottir og Stefansson, 2002, s. 654-659). Vi tolker det som at repetisjon av bokstaver kan være til hjelp for elever som strever med å skrive for hånd, fordi tiden som blir brukt på å lære bokstavformene er begrenset, og noen elever ikke rekker å lære seg disse formene (Karlsdottir, 2016, s. 21).

Informantene nevner flere ulike tiltak de ville satt inn om de ser at noen elever strever med håndskrift. Blant annet nevnes det at det må jobbes med finmotorikken, som er i tråd med Hekneby (2005, s. 17) som hevder at håndskrift krever at en kan koordinere de finmotoriske bevegelsene. Videre blir også blyantgrep nevnt, noe Hekneby (2005, s. 45) forklarer at kan være et fokus når man er i gang med den formelle opplæringen. Vi tolker dette som at korrekt grep på skriveredskapet og at det å skille mellom formen til hver enkelt bokstav, bør læres fra start. Videre forklarer en informant at tiltakene må bli satt inn slik at eleven får trent med tett voksenoppfølging, noe også Graham et al. (2017, s. 101) sine studier forklarer. Der forklares det at elever som skal utvikle skriveferdigheter trenger hjelp av lærere for å utvikle sofistikerte og gode skrivestrategier.

En annen informant skriver at hun ville arbeidet med å skrive av tekst samtidig som elevene fikk lest opp det som var skrevet, slik informant 4 forklarer at de gjør på sin skole. Noe annet som nevnes blant informantene er at elevene må få oppgaver som inneholder temaer som interesserer dem, og de mener at dette kan bidra til at det muligens vil bli enklere for eleven å skrive. Vi har tidligere sett på sammenhengen mellom motivasjon, mestring og skriveglede, der Graham et al. forklarer at: «Growth as a writer is likely paved by individual changes in cognition and motivation» (Graham et al. 2017, s. 83). Det kan med dette tolkes at elevenes motivasjon har betydning for å skrive, og at elevenes skriveferdigheter kan øke ved å ta utgangspunkt i noe de finner interessant.

Det å formidle på forhånd hva som er hensikten med skrivningen mener en informant er et viktig tiltak. Dette samsvarer med forskningen til Dahle et al (2016, s. 14), som forklarer at bevisstgjøring og trening er sentrale nøkkelord, med tanke på pedagogiske tiltak i skriftspråklæring. Et forslag som nevnes er å ha oppgaver som skal bevisstgjøre eleven på den bestemte læringsoppgaven, og det å ha samtaler om hva som skal arbeides med og hvorfor. På denne måten vil eleven forstå hvorfor det er hensiktsmessig med bokstavinnlæring. Studien til Graham et al. (2017, s. 83) viser også til at skriveopplæringen bør ha en hensikt, og at kognitive variabler og motivasjon som variabel, bidrar til å predikere hvordan unge, utviklende skrivere utvikler sin skrivekompetanse.

Kartlegging er også noe som kommer opp blant informantenes svar, og en av informantene forklarer at hun ville kartlagt elevens skriveferdigheter før eventuelle intensive kurs, slik at hun vet hvor langt eleven er i sin skriveutvikling. Dette samsvarer med Flem og Finbak (2005, s. 107) som forklarer at grundig kartlegging og tiltak kan snu en negativ utvikling før eventuelle vansker har festet seg. Samtidig poengterer Flem og Finbak (2005, s. 107) at det ikke bare er viktig å kartlegge hva som streves med, men også elevens sterke sider. Intensive kurs blir også nevnt av flere informanter, enten i form av lesekurs, skrivekurs, eller begge deler. En av informantene mener at skrivekurs og lesekurs ofte henger sammen. Dette kan også kobles til en annen besvarelse, der informanten sammenligner det eleven skriver med det hun vet om elevens leseutvikling. Hun forklarer at dette kan gi en pekepinn på hva som kan forventes av eleven. Vi tolker det som at informantene mener at lesing og skrivning henger tett sammen, og ser vi det i

lys av Toft (2010) som hevder at det sammenheng mellom lesing og skriving, kan vi se at dette samsvarer.

Om de overnevnte tiltakene ikke fungerer, forklarer flere av informantene at de ville drøftet med kollegaer, skolens ressursteam, spesialpedagogisk team på skolen, eller eventuelt vurdere henvisning til PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste). Flere av informantene skriver at de ville drøftet med medarbeidere om tiltakene ikke fungerer. Det rapporteres også at det mangler klare retningslinjer vedrørende tiltak for elever som strever med skriving, og vi siterer en informant: «Skolen tilbyr ikke noen spesifikke tiltak for elever som strever med å skrive for hånd». Videre skriver en annen informant at: «Spesifikke tiltak er opp til hver enkelt lærers vurdering og tiltak». Vi ser dette i lys av Dahle et al. (2016, s. 17), der det forklares at skolene står ganske fritt til å bestemme eget undervisningsopplegg. De forklarer også at lærerens generelle kunnskap og undervisningserfaring er viktige faktorer i barns skriftspråklige utvikling. Dahle et al. hevder videre at tiltakene bør tilpasses skolens lokale forhold og økonomi, slik at det blir koordinert på best mulig måte. På bakgrunn av informantenes svar og teoretiske perspektiver, tolker vi det som at både undervisningsopplegg og tiltak for elever som strever med å skrive for hånd, bestemmes ut fra den enkelte lærer eller skole. Dette kan tyde på at det verken er noe som tilsier hva det vil si å streve med å skrive for hånd, eller hvilke tiltak som bør settes inn. Opplæringsloven (1998, § 1-4) belyser at det skal settes inn intensiv hjelp for elevene som strever med å skrive. Teorien viser at lærerens kunnskap og erfaring har mye å si for de elevene som strever, og funnene tydeliggjør at det er ulike tiltak som faktisk settes inn.

## 5 Avsluttende drøfting

De fem hovedtemaene/kodegruppene; *skriftforming, individuelle tilpasninger, mestring og skriveglede, bekymring for elevtekster, og tiltak, bør sees i lys av hverandre, da de i stor grad henger sammen. Kategoriene bygger på informantenes besvarelser og refleksjoner, som bidrar til at våre funn ligger tett opp mot empirien. I dette kapitlet ser vi på sentrale funn fra kapittel 4, der vi presenterte funn og drøftet disse i lys av teori. Videre i kapitlet presenterer vi studiens bidrag og begrensninger, før vi deler noen konkluderende kommentarer om denne oppgaven. Avslutningsvis presenterer vi forslag til videre forskning.*

### 5.1 Sentrale funn

Våre informanter rapporterer en overvekt av motoriske arbeidsmetoder når det kommer til begynneropplæringen i skrijving, mens kognitive metoder sjeldent blir nevnt. Tidligere nevnt teori viser til en utbredt oppfatning om at skrijving er en motorisk handling (Karlsdottir og Stefansson, 2005, s. 80), og det forklares at vektlegging av kognitive metoder vil styrke undervisningen. Våre funn viser til at lærerens rolle har stor betydning når det kommer til håndskriftundervisning, og tiltak for elever som strever med å skrive for hånd. Karlsdottir og Stefansson (2005, s. 75) hevder likevel at det er liten vektlegging av håndskriftsundervisningen på lærerhøgskolene. Forskning viser også at elever lærer mer når de skriver for hånd, og at man kan optimalisere læring ved å skrive håndskrevne notater i kombinasjon med visualiseringer (van der Meer og van der Weel, 2017, s. 1). Når vi ser på disse funnene lurer vi på om lærere er opplyst om at elever som lærer å skrive, ofte har vansker med det kognitive (Karlsdottir og Stefansson, 2005, s. 80). Vi lurer også på hvorfor håndskriftsundervisningen har en så liten plass i lærerutdanningen, da vi selv anser håndskrift som et viktig redskap i eget liv, og som en vesentlig del av vår identitet.

Tidligere i kapitlet skrev vi om metoden STL+, som handler om at man bytter ut blyanten med tastatur det første skoleåret. En av våre informanter rapporterte at hennes skole benytter seg av denne metoden, og at elevene skriver gode tekster på iPad. Det kan tenkes at samfunnet vil fortsette å benytte seg av digitale løsninger fremover i tid. Vi finner det interessant at skriveopplæringen utsettes, når forskning hevder at skrijving for hånd spiller stor rolle for elevenes lese- og skriveutvikling (jfr. Mangel og Velay, 2010, Berninger et al., 2009, van der Meer og van der Weel, 2017). Tiden det tar å lære seg å skrive er et argument for utsettelse, og Hekneby (2005, s. 19) viser til Befring (2004), som støtter at skrijving er en tidkrevende prosess. Vi forstår at det å lære seg nye ting kan ta lang tid, men vi mener også at dette ikke er et godt nok argument for å la være å lære seg noe. De fleste av oss bruker tid når vi skal lære noe nytt, som ved å lære å kjøre bil, sykle, eller lære en ny sport. Vi mener at tiden det tar å lære seg noe nytt er en læringsprosess i seg selv. Vi mener at det derfor bør settes av nok tid i skolen til at elevene får anledning til å lære å skrive for hånd, noe Hekneby (2005, s. 19) poengterer at det ikke blir i dagens skole. Vi mener derimot at digitale løsninger kan være et godt

hjelpemiddel for de elevene som trenger ekstra motivasjon og støtte i lese- og skriveundervisningen, som en måte å tilrettelegge for mestring og læring.

Basert på kodegruppen *mestring og skriveglede*, fant vi at informantene er opptatt av hva som motiverer eleven, og at trygghet og støtte bidrar til skriveglede. Disse funnene samsvarer med studien til Graham et al. (2017), som viser til at elever som skal lære å skrive bør oppleve situasjoner som øker motivasjonen. Lyster og Frost (2012, s. 358) poengterer også at elevene må bli sett i et positivt lys, som også samsvarer med informantenes utsagn. Vi kan derfor se *mestring og skriveglede* opp mot kodegruppen *individuelle tilpasninger*, der flere informanter hevder at å se hver enkelt elev kan bidra til mestring og utvikling. Dette støttes også av Flem og Finbak (2005, s. 107), som påpeker viktigheten av å finne elevenes sterke sider og hva elevene mestrer. Vi tolker det som vesentlig at lærere og spesialpedagoger støtter eleven i sin skriveutvikling, samt at elevenes sterke sider blir løftet opp. På bakgrunn av vår empiri og tidligere nevnt teori, forstår vi motivasjon som en viktig faktor for skriveutvikling. Vi tolker det som at læreren ved å støtte og motivere elevene, kan bidra til at de tror på seg selv og egne skriveferdigheter.

Vi finner det interessant at den mest brukte prosedyren for å evaluere elevenes håndskrift, av Karlsdottir og Stefansson (2005, s. 83), blir kalt unyansert og subjektiv. Flere av våre informanter benytter seg av holistiske prosedyrer, ved at de gjerne vurderer elevtekster med utgangspunkt i kriterier, og ved å se på det tekniske ved skriften. De rapporterer også bruk av formative vurderinger ved å veilede, informere og se hver enkelt elev. Vår oppfatning er likevel, på bakgrunn av informantenes besvarelser og forklaringen fra Karlsdottir og Stefansson (2005), at det er behov for klarere kriterier for å bedømme elevenes håndskrift. Vi forstår det som at lærere på bakgrunn av egen kunnskap og erfaring selv kan bestemme hvilke elever de mener strever med håndskrift, men at det ikke er noe som tilsier hva det vil si å streve. Vi nevnte tidligere at læreres måte å vurdere elevtekster kan sees i lys av FUS-kriteriet *bokstavkunnskap*. Vi ønsker å poengtere at dette bare er ett av kriteriene i prosjektet, og at dette prosjektet kan bidra til klarere kriterier for å vurdere elevtekster. Det kan også forstås at informantene rapporterer en overvekt av holistiske prosedyrer, fordi vi introduserer tekster der de kun skal se på håndskriften, og vi ber leseren om å ta dette i betraktning.

Vi opplever at informantene har delte meninger når det gjelder om skriften skal henge sammen eller ikke. Karlsdottir (1985; 1996; 1996, i Karlsdottir, 2016) fant at elever som skriver sammenhengende utvikler svakere gjennomsnittslesehastighet, enn de som benytter seg av usammenhengende. Vi nevnte tidligere at ordet *sammenhengende* er fjernet fra fagfornyelsen av Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2019), og at forskning støtter dette. Disse studiene ble gjort for mange år siden, og det er interessant at ordet *sammenhengende* ble fjernet først 35 år etter Karlsdottirs første nevnte studie. Videre hevdes det også at det er tilstrekkelig å gi undervisning i skrift som ikke er sammenhengende som begynnerskrift, mest med tanke på leseundervisningen (Karlsdottir, 2016, s. 19). Vi forstår det som at lærere står relativt fritt til å velge hvilken teksttype elevene skal benytte seg av, og at flere av våre informanter velger å binde



bokstavene sammen. Dette kan ha noe å gjøre med at den nye lærerplanen gjelder fra 1.august 2020, og at lærere fremover kanskje vil fjerne sammenhengende skrift fra sin undervisning.

Informantene i denne studien rapporterte å være bekymret/svært bekymret for ulike elevtekster. Likevel oppfatter vi at informantenes begrunnelser ser ut til å bygge på mye av det samme. Grensen for **bekymret** ble satt ved elevtekstene 33, 46 og 48, som alle ligger under gjennomsnittet blant alle 3. trinnselevne. Vi kan også se på grensen for **svært bekymret** at elevtekstene 49 og 50 skårer lavt i forhold til gjennomsnittet, i tillegg til at de ligger lavere enn tekstene som ble valgt ut på **bekymret**. Vi ser også at informantene som regel begrunner valgene med skrive tekniske vurderinger, som vi har presisert at er den vanligste måten for vurdering. Vi opplever på bakgrunn av informantenes valg og begrunnelser, at grensen for bekymring blir satt på elevtekster som tydelig strever, med unntak av elevtekst 33. Eleven som har skrevet denne teksten har skrevet raskt og mye, og ligger ganske langt opp på vår rangering. Vi finner det interessant at tre av åtte informanter satt grensen ved akkurat denne teksten, men det kan tyde på at teksten skilte seg ut da den kun var skrevet med store bokstaver, og at bokstavformingen skiller seg fra de andre tekstene. Når det gjelder elevtekstene 49 og 50, som er de to siste tekstene på rangeringen, var det stor enighet. Fra våre funn kan vi se at alle åtte informantene uttrykte at de ville vært bekymret eller svært bekymret for elevtekst 49. Vi kan også se at fire informanter ville vært bekymret eller svært bekymret for elevtekst 50. På bakgrunn av de to grensene som ble satt, virker det som om våre informanter bedømmer elevtekster på noenlunde likt grunnlag med tanke på å finne elever som henger etter i skriving. Vi mener likevel, basert på teori og besvarelser, at grensene settes på tekster langt ned på vår rangering. Som vi presiserte i kapittel 4 viser flere informanter til mer enn én elevtekst når de skal forklare sin bekymring. Flere informanter bekymrer seg over elevtekster langt opp på vår rangering, men setter likevel grensen på tekster som befinner seg helt nederst på rangeringen. Vi finner dette interessant, og undrer oss over hvorfor ikke grensen ble satt ved høyere rangerte tekster, da noen av informantene uttrykte bekymring allerede på elevtekst 23, men satt grensen på 49.

Ett av forskningsspørsmålene i denne oppgaven var hva lærere og spesialpedagoger ville gjort videre for elevene de hadde uttrykt bekymring for. Vi fant at våre informanter har ulike prosedyrer som blir fulgt, om de har noen. Mens noen informanter rapporterte at de hadde ulike team, kartlegginger og møter med PPT, fant vi også at andre informanter ikke har noen klare retningslinjer. Vi fant også at tiltak settes inn på bakgrunn av hver enkelt lærer eller skole, og selv om intensive lese- og skrivekurs blir nevnt av flere informanter, er det andre som ikke tilbyr slike kurs. Det er forståelig at det ikke finnes noe fasitsvar når vi arbeider med mennesker, men forskning vi har vist til nevner flere tiltak for elever som strever med håndskrift, som ikke går igjen i besvarelsene. Opplæringsloven (1998, § 1-4) viser til at elever som strever med skriving skal få hjelp. Vi opplever at informantene har subjektive meninger om hva det vil si å streve med å skrive, og hvilke tiltak som bør settes inn.

## 5.2 Studiens bidrag og begrensninger

Denne studien har som de fleste andre studier, noen begrensninger. I vårt tilfelle kan en begrensning være bruken av e-postintervjuer fremfor vanlige intervjuer, blant annet fordi vi ikke hadde mulighet til å spørre informantene direkte oppfølgingsspørsmål i situasjonen. En annen begrensning kan være at vi kun har benyttet oss av én elevtekst skrevet av hver enkelt elev, og det kan tenkes at flere tekster fra elevene ville utgjort et annet resultat. Vi valgte derfor å bruke skårene fra de samme elevenes fritekster, som var vurdert etter Skrivesenterets standardiserte vurderingskriterier. Bakgrunnen for at vi ikke benyttet oss av flere tekster handlet i hovedsak om vår kapasitet, og informantenes kapasitet. Det kan tenkes at 100 tekster, hvor 50 hadde vært fritekster, ville krevd lang vurderingstid både for oss og informantene, og det kunne heller egnet seg for et større forskningsprosjekt.

Videre vil vi trekke frem at vi ikke har hatt kjennskap til elevenes utviklingsnivå eller eventuelle vansker de kan ha, og at vi på ingen måte har forsøkt å diagnostisere eller tillegge elever vansker. En annen begrensning med denne studien kan være at elevtekstene var rangert av oss i forkant. Det kan tenkes at resultatet ville vært et annet dersom elevtekstene ikke var rangert, men vi mener fremdeles at det var en måte å gi informantene en oversikt over spennet på elevenes håndskrift. En annen mulighet kunne vært at Skrivesenteret hadde rangert tekstene for oss på bakgrunn av skårer, men vi mener at vi som forskere fikk et godt innblikk i både teorier og hvilke tekster vi skulle presentere for informantene, ved å rangere dem på egenhånd. I ettertankens lys vil vi også trekke frem at vi burde presisert at elevtekst 49a og 49b var skrevet av samme elev, og at vi tok det for gitt at informantene skulle forstå dette. Dette er også noe vi kunne presisert om vi møtte informantene ansikt til ansikt. Vi valgte derfor å sende ny e-post til våre informanter for å tydeliggjøre dette.

Utvalget vårt består av åtte informanter, noe som kan påvirke studiens generaliserbarhet. Vi er med dette klar over at prosjektet vårt ikke kan anses å være gyldig for *alle* lærere og spesialpedagoger. Likevel ser vi på vår masteroppgave som et bidrag til lærere og spesialpedagoger som arbeider med begynneropplæringen i skiving, eller har elever som strever med skiving. Med prosjektet vårt ønsker vi å skape en bevisstgjøring, som kan bidra til at lærere og spesialpedagoger kan arbeide mot klarere retningslinjer for hva det vil si å henge etter i skiving. Vi håper at våre refleksjoner rundt denne tematikken kan gi økt kunnskap og en bredere innsikt for alle som jobber med skriveopplæringen.

Vi ønsker også å bevisstgjøre våre lesere om at koronapandemien, slik den påvirket mange i samfunnet, også påvirket vårt arbeid med denne oppgaven. Grunnet stengte biblioteker ble det å finne litteratur en ekstra utfordring som førte til økt bruk av sekundærkilder, artikler og færre bøker enn vi ønsket å benytte. I tillegg måtte vi som tidligere nevnt, endre metode fra intervju til e-postintervju, finne nye informanter og finne frem vår indre motivasjon for å fullføre denne oppgaven. Det har vært en strevsom og hard prosess, men til tross for utfordringene vi har møtt dette semesteret, mener vi

oppgaven kan bidra til å sette større fokus på arbeidet med håndskrift, og på elevene som strever med å skrive for hånd.

### 5.3 Konkluderende kommentar

Vi lever i et samfunn der håndskrift fremdeles er aktuelt. Vi må signere papirer, noen skriver notater, og senest høsten 2019 måtte vi gjennomføre en seks timer lang eksamen for hånd. Selv for oss som har en funksjonell håndskrift var dette krevende, da hånden verket og det måtte skrives hurtig for å rekke å komme igjennom alle eksamensoppgavene. Våre tanker gikk over til de menneskene som strever med å skrive for hånd, der hvert eneste nedskrevne ord blir et strev, og det kanskje ender opp i en tekst som er uleselig for andre? Disse menneskene trenger god hjelp og støtte tidlig, slik de ifølge Opplæringsloven (1998, § 1-4) har krav på. Men hvordan skal man få hjelp og støtte når det ikke er noe som tilsier hva det vil si å streve med å skrive? Det er denne tematikken vi har sett på i oppgaven, og som vi ønsker at det skal bli mer fokus på i fremtiden. Vi forsoner oss med at vi ikke har funnet noe fasitsvar på hva det vil si å henge etter i skriving, men mener at vi har utforsket temaet på en nyansert måte som kan bidra til en større forståelse av temaet håndskrift. Vi mener at håndskrift er en del av egen identitet, og at vi ikke ville vært foruten egen håndskrift. Det kan dog tenkes at vi ikke hadde sett på håndskriften som noe så vesentlig om vi ikke følte at det var noe vi mestret. Vi tenker tilbake på mormors bursdagskort, tankekartene på universitetet og mammas samlinger av vår barneskrift fra skolen. Vi mener at håndskrift er personlig og viktig, og at det handler om en reise i vårt liv så vel som et viktig redskap for læring.

### 5.4 Forslag til videre forskning

I et videre arbeid med denne oppgaven kunne det vært interessant å følge opp de elevene der grensen ble satt. Videoobservasjon av elevenes skriveteknikk, i tillegg til samtaler med elevenes lærere kunne bidratt til en større forståelse av elevenes skriveferdigheter, og hvordan lærere arbeider med disse elevene. Det kunne også vært interessant å følge elevenes skriveutvikling gjennom et skoleår, ved å ta den samme kopieringsoppgaven på nytt om et halvt år, og slik se utviklingen i håndskriftsferdighetene.

I rekrutteringsarbeidet med denne oppgaven var vi i kontakt med flere lærere og spesialpedagoger som ikke ønsket å være informanter, fordi de hadde «for lite kunnskap om temaet». Vi har i denne oppgaven vist til internasjonale undersøkelser (Dahle et al., 2016, s. 17), som bekrefter at lærernes generelle kunnskap og undervisningserfaring er viktige faktorer i barns skriftspråklige utvikling. Vi mener at dette tydeliggjør behovet for bredere kunnskap, og vi håper videre forskning kan bidra til at det blir klarere retningslinjer for hvilke elever som strever med å skrive, og hvilke tiltak som bør settes inn. Skrivesenteret arbeider i disse dager med FUS-prosjektet, som er et bidrag vi tror og håper kan føre til et større fokus på håndskrift, og på de elevene som strever.

## Referanser

- Balsvik, L., Mangen, A. (2016). Skrivning for hånd og på tastatur: mekaniske sider ved skrift. *Tidsskriftet viden om literacy*. (19). 27-34. Hentet fra: <https://www.videnomlaesning.dk/media/1916/viden-om-literacy-nr-19.pdf>
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste: oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- Berninger, V.W. (2009). Highlights of Programmatic, Interdisciplinary Research on Writing. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24: 69-80. Hentet fra: doi:10.1111/j.1540-5826.2009.00281.x
- Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E., Abbot, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 4: 257-280. Hentet fra: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01027151>
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Augsburger, A., Garcia, N. (2009). Comparison of Pen and Keyboard Transcription Modes in Children with and without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 32(3), 123–141. Hentet fra: <https://doi.org/10.2307/27740364>
- Chung, P., Patel, D. R. (2015). Dysgraphia. *International Journal of Child and Adolescent Health*, 8(1), 27-36. Hentet fra: <https://search.proquest.com/docview/1705545841?accountid=12870>
- Dahle, A. E., Gabrielsen, N. N., Skaathun, A. (2016). *Når skriftspråket blir utfordrende. Utvikling, kartlegging og tiltak på begynnertrinnene*. Stavanger: Lesesenteret. Hentet fra: <https://lesesenteret.uis.no/boeker-hefter-og-materiell/boeker-og-hefter/nar-skriftspraket-blir-utfordrende-article104748-12686.html>
- Fangen, K. (2015, 17.juni). *Kvalitativ metode*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/>
- Feder, K., Majnemer, A., Synnes, A. (2000). Handwriting: Current trends in occupational therapy practice. *The Canadian Journal of Occupational Therapy*, 67(3), 197-204. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/000841740006700313>
- Flem, A., Finbak, L. (2005). Skriftspråklige ferdigheter: lesing og skrivning. I H, Sigmundsson., M, Haga. (red.). (2005). *Ferdighetsutvikling: Utvikling av grunnleggende ferdigheter hos barn*. (97-117). Oslo: Universitetsforlaget.
- Graham, S., Kiuahara, S. A., Harris, K. R., Fishman, E. J. (2017, september). The Relationship among Strategic Writing Behavior, Writing Motivation, and Writing Performance with Young, Developing Writers. *The Elementary School Journal* 118(1),82-104. Doi: <https://doi.org/10.1086/693009>
- Haugstad, O. (2010). *Den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Praktisk/teoretisk innføring*. Kristiansand: Pedagogisk Forlag AS.

- Hekneby, G. (2005). *Elevenes håndskrift: Skriftforming i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hekneby, G. (2001). *Skrive-lese-skrive: Begynneropplæringen i norsk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helle, L., Burner, T. (2019, 15. november): Formativ vurdering. *I Store norske leksikon*. Hentet 27. mai 2020 fra: [https://snl.no/formativ\\_vurdering](https://snl.no/formativ_vurdering)
- Håland, A., Hoem, T. F., McTigue, E. M. (2018, 7. august). Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms. *Early Childhood Education Journal* 47: 63–74 <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Karlsdottir, R. (2016). Håndskriftsundervisning. *Tidsskriftet viden om literacy*. (19). 15-24. Hentet fra: <https://www.videnomlaesning.dk/media/1916/viden-om-literacy-nr-19.pdf>
- Karlsdottir, R., Stefansson, T. (2002). Problems in Developing Functional Handwriting. *Perceptual and Motor Skills*, 94(2), 623-662. Hentet fra: <https://doi.org/10.2466/pms.2002.94.2.623>
- Karlsdottir, R., Stefansson, T. (2005). Utvikling av håndskrift. I H, Sigmundsson., M, Haga. (red.). (2005). *Ferdighetsutvikling: Utvikling av grunnleggende ferdigheter hos barn*. (71-96). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvithyld, T./ Skrivesenteret. (u.å). *Kunnskapsløftet som literacy-reform – grunnleggende ferdigheter som del av kompetansen i fag*. Hentet fra: <https://www.udir.no/contentassets/8cb743f3c1184cd5896d6f873213e763/skrivesenteret.pdf>
- Longitudinell metode. (2019). *I Store norske leksikon*. Hentet 31.mai 2020 fra: [https://snl.no/longitudinell\\_metode](https://snl.no/longitudinell_metode)
- Lyster, S-A, H., Frost, J. (2012). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. (5.utg.) (341-369). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Maldarelli, J. E., Kahrs, B. A., Hunt, S. C., Lockman, J. J. (2015). Development of early handwriting: Visual-motor control during letter copying. *Developmental psychology*, 51(7), 879–888. <https://doi.org/10.1037/a0039424>
- Mangen, A., Velay, J. (1. April 2010). Digitizing Literacy: Reflections on the Haptics of Writing. *Advances in Haptics*. DOI:10.5772/8710. Hentet fra: <https://www.intechopen.com/books/advances-in-haptics/digitizing-literacy-reflections-on-the-haptics-of-writing>
- Moen, T., Karlsdottir, R. (red.) (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. Jessup, MD: *National Institute for Literacy*. Hentet fra: <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Perlic, B./ Statistisk Sentralbyrå (27. juni 2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2018/2019*. (Rapporter 2019/18). Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/laererkompetanse-i-grunnskolen--390746>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3.utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Rønberg, L. (2016). Hvad skal vi med håndskrivning i det 21. århundrede? *Tidsskriftet viden om literacy*. (19). 4- 12. Hentet fra: <https://www.videnomlaesning.dk/media/1916/viden-om-literacy-nr-19.pdf>
- Skrivesenteret (Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (2018). *Håndskrift eller skrivning på tastatur?* Hentet fra: [http://www.skrivesenteret.no/ressurser/funksjonell-handskrift/?fbclid=IwAR2WV-KQNsUian84C2YHZrt5iFJ52-CZ\\_upFg3tnuukQ6nA-QQiEqZrPeqM](http://www.skrivesenteret.no/ressurser/funksjonell-handskrift/?fbclid=IwAR2WV-KQNsUian84C2YHZrt5iFJ52-CZ_upFg3tnuukQ6nA-QQiEqZrPeqM)
- Skrivesenteret (Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (2019a). *FUS: Funksjonell skrivning i de første skoleårene*. Hentet fra: <https://www.ntnu.no/ilu/fus>
- Skrivesenteret (Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. (2019b). *FUS! Funksjonell skrivning i de første skoleårene: Vurderingskriterier (1.-3.trinn)*. Upublisert manuskript. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Søvik, N. (1975). *Sentrale psykologisk-pedagogiske teoriar: eit oversyn over utviklinga av dei psykologiske teoriene og korleis dei er relaterte til pedagogisk-psykologiske emne*. Trondheim: Tapir.
- Teigen, K, H., Svartdal, F. (2018, 1. september). persepsjon - psykologi. *I Store norske leksikon*. Hentet 19. mars 2020 fra [https://snl.no/persepsjon\\_-\\_psykologi](https://snl.no/persepsjon_-_psykologi)
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Toft, T. E. (2010, 14. oktober). *Lærer vi mer med blyant?* Hentet fra: <https://forskning.no/informasjonteknologi-skole-og-utdanning-partner/laerer-vi-mer-med-blyant/820859>
- Utdanningsdirektoratet. (2014, 2. april). *Skriving som grunnleggende ferdighet*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende->

ferdigheter/skriving/skriving-som-grunnleggende-ferdighet/skriving-som-grunnleggende-ferdighet2/

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i norsk* (NOR1-03). Hentet fra:  
<https://www.udir.no/kl06/NOR1-03/Hele/Kompetansemaal/etter-4.-arstrinn>

Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan i Norsk* (NOR01-06). Hentet fra:  
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. nr. 30 (2003-2004)). Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

van der Meer, A., van der Weel, F. (2017). Only Three Fingers Write, but the Whole Brain Works: A High-Density EEG Study Showing Advantages of Drawing Over Typing for Learning. *Frontiers in psychology*. 8, 706.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00706>

Wikipedia (2019, 13. september). *Persentil*. Hentet fra:  
<https://no.wikipedia.org/wiki/Persentil>

Wiklander, M., Sjødin, L. (2016). *STL+ håndbok: Å skrive seg til lesing med lyd støtte – Sandvikenmodellen*. (T. Braut, Overs.). Info Vest forlag AS.

# Vedlegg 1: Intervjuguide

## **Bakgrunnsopplysninger:**

1. Hva er din stilling/utdanning?
2. Hvor lenge har du arbeidet på 1.-4.trinn?
3. Er din skole med i FUS-prosjektet (Funksjonell skriving i de første skoleårene)?

## **Spørsmål:**

1. Kan du gi et eksempel på en skriveaktivitet du mener fungerer for å utvikle en funksjonell håndskrift?
2. Hvilke områder mener du det er viktigst å fokusere på i arbeidet med håndskrift?
3. Kan du beskrive hvordan du arbeider med å vurdere elevtekster med hovedfokus på elevens håndskrift?

***Vedlagt ligger det en PDF med elevtekster fra 3.trinn. Disse er rangert med nummer. Se over disse tekstene før du svarer på de neste spørsmålene.***

4. Ved hvilken elevtekst (skriv nummer fra heftet) ville du vært **bekymret** for elevens skriveutvikling med tanke på håndskriften?
  - Kan du beskrive hva som fikk deg til å velge akkurat denne teksten?
5. Ved hvilken elevtekst (skriv nummer fra heftet) ville du ha vært **svært bekymret** for elevens skriveutvikling med tanke på håndskriften?
  - Kan du beskrive hva som fikk deg til å velge akkurat denne teksten?
6. Dersom tekstene du har valgt ut på spørsmål 4 og 5 var skrevet av elever i din klasse, hvordan ville du arbeidet videre?
7. Har dere spesifikke tiltak for elever som strever med å skrive for hånd?

*Dine svar vil bli gjengitt anonymt, og din svarmail vil bli slettet etter prosjektets slutt.*



# Vedlegg 2: Informasjonsskriv

## **Vil du delta i forskningsprosjektet «Kan vi se hvilke elever som henger etter i skriving?»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne tendenser for hvor grensen blir satt på hva det vil si å henge etter i skriving på 3.trinn i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Skrivesenteret arbeider med forskningsprosjektet FUS (funksjonell skriving i de første skoleårene). De har mye kvantitativt materiale, med tekster fra elever på 3.trinn, fra ulike skoler i landet. Vi vil finne ut om lærere og spesialpedagoger med minst 5 års erfaring ser på materialet på samme måte, og om vi kan se en tendens for hvilke elever som strever med å skrive. Vi vil se hva som forventes av elever, og når lærere og spesialpedagoger ville vært bekymret for en elevs skriveutvikling. FUS-prosjektet har utarbeidet noen kriterier for elevtekster på 1.-3.trinn, og i denne oppgaven skal vi ha hovedfokus på et av deres vurderingsområder: bokstavkunnskap. FUS beskriver det slik: "Dette vurderingsområdet handler om i hvilken grad teksten følger konvensjoner for forming av bokstaver og bruk av versaler og minuskler" (Skrivesenteret, 2019b, s. 7).

### **Problemstilling:**

**«Hvordan bedømmer lærere og spesialpedagoger et utvalg håndskrevne elevtekster med tanke på å finne elever som henger etter i skriving?»**

### **Forskningsspørsmål:**

- Hvor går grensen for når lærere og spesialpedagoger er «bekymret» eller «svært bekymret»?
- Vil lærere og spesialpedagoger vise bekymring for de samme tekstene?
- Hva ville lærere og spesialpedagoger gjort videre etter å ha uttrykt bekymring?

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave.

Opplysningene vil bli brukt i samarbeid med veileder og skrivesenteret (NTNU), og med medstudenter for kvalitetssikring.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet* (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Vi samarbeider også med Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (Skrivesenteret, NTNU), og det pågående FUS-prosjektet (Funksjonell skriving i de første skoleårene).

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Vi ønsker å ha deg med i utvalget, fordi du har arbeidet som lærer eller spesialpedagog i minst 5 år på 1.-4.trinn i skolen. Dette for å sikre at utvalget har kompetanse og erfaring med elevtekster.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du ser på bokstavformingen på et utvalg elevtekster. Deretter vil du bli bedt om å svare på hvor du ville satt en grense for **bekymret** for en elevs skriveutvikling, og hvor du ville satt grensen for **svært bekymret** for elevens skriveutvikling. Videre vil du få noen spørsmål om blant annet *hvorfor* du ville vært bekymret/svært bekymret for nettopp denne/disse tekstene, og hva du ville ha gjort videre dersom denne elevteksten ble vurdert av deg.

Dine svar vil bli registrert på epost, og gjengitt anonymt i vår oppgave.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Studenter og veileder ved NTNU vil ha tilgang til opplysningene.
- Vi vil sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene ved å bruke båndopptaker til lydopptak. Disse lydklippene vil kun bli behandlet av studentene, og oppbevares på kryptert minnebrikke.
- Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med koder/fiktive navn, som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

*Hvis aktuelt, opplys også om:*

- Lydopptak, transkripsjoner og personlige opplysninger vil kun bli behandlet og lagret av studentene Marthe Marie Gusland og Line Nyjordet Rossvoll.
- NTNU, veileder og medstudenter vil ha tilgang til bearbeidet materiale som er anonymisert.

*Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, og alle opplysninger vil bli anonymisert med unntak av arbeidsstilling, erfaring og kommune.*

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. september 2020. Personopplysninger og epost vil slettes ved prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).  
Marthe Marie Gusland: marthemg@stud.ntnu.no  
Line Nyjordet Rossvoll: linenr@stud.ntnu.no  
Per Egil Mjaavatn (veileder): per.egil.mjaavatn@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

*Veileder*

Marthe Marie Gusland & Line Nyjordet Rossvoll

Per Egil Mjaavatn

*Masterstudenter i spesialpedagogikk*

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: «Kan vi se hvilke elever som henger etter i skriving?»

og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i epostintervjuet
- å delta i å vurdere bokstavforming på elevtekstene
- at mine svar registreres på epost
- at mine svar registreres med en skriftlig protokoll

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet avsluttes 15.september 2020.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Presentasjon av noen elevtekster

For å gi leseren et innblikk i elevtekstene informantene fikk utdelt, legger vi ved et utvalg av elevtekstene som ble presentert. Vi vil vise 12 av de 50 tekstene for å vise litt av spennet mellom elevenes håndskrift. I venstre kolonne står nummeret informantene fikk fra 1-50, og i høyre den aktuelle teksten.

Eksempeltekst	En liten gutt bodde med faren sin i en stor skog. Hver eneste dag dro faren ut for å hugge ved et stykke unna. En dag gikk den lille gutten gjennom skogen med en kurv med mat til faren. Plutselig møtte han en stor bjørn. Han ble veldig redd, men han kastet en bit brød og ost på bjørnen.
Elevtekst 1	En liten gutt bodde med faren sin i en stor skog. Hver eneste dag dro f
Elevtekst 5	En liten gutt bodde med faren sin i en stor skog. Hver
Elevtekst 8	En liten gutt bodde med faren sin i en stor skog. Hver dag g
Elevtekst 12	En liten gutt bodde med faren sin i en <del>stor</del> skog. hver
Elevtekst 20	En liten gutt bodde med faren sin i en stor

Elevtekst 25	<p>en liten gutt bodde med faren sin i en stor skog. Hver</p>
Elevtekst 30	<p>En liten gutt bodde med faren sin i en stor skog. Hver feste dag dro</p>
Elevtekst 39	<p>En liten gutt bodde med faren sin i en stor</p>
Elevtekst 42	<p>EN Liten gutt bode med faren sin i en stor skog</p>
Elevtekst 45	<p>En liten gutt bodde</p>
Elevtekst 47	<p>EN LITEN GUTT</p>
Elevtekst 50	<p>EN LITEN</p>

## Vedlegg 4: FUS-kriterier

Vurderingskriterier	1. Begynner (Skriveopplæringen)	2. Etablerer fortrolighet	3. Utvikler fortrolighet	4. Utvider fortrolighet	5. Strekker seg mot skrivekompetanse i neste aldersspenn
H. Bokstavkunnskap	Eventuelle bokstaver kan være vanskelig å tyde.	Teksten inneholder bokstaver som ikke er utformet på en konvensjonell måte.  Retning og form er ikke nødvendigvis konvensjonelle.	Bokstavene er utformet på en konvensjonell måte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bokstavene er utformet på en konvensjonell måte</li> <li>Forekomster av konvensjonell bruk av «bokstavhuset».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bokstavene er utformet på en konvensjonell og leservennlig måte.</li> <li>Som regel konvensjonell bruk av «bokstavhuset».</li> <li>Følger som regel konvensjoner for veksling mellom små og store bokstaver.</li> </ul>
Eksempeltekster	1.H	2.H	3.H	4.H	5.H, 5.G.1 og 5.G.2
Din vurdering (Sett kryss)					

### Begrepsliste fra FUS-prosjektet (Skrivesenteret, 2019b):

**Abstrakte ord:** Med dette menes ord som viser til fenomener som vi ikke kan se, høre eller ta på. Eksempler kan være kjærlighet, vennskap, misunnelse, tid.

**Additive tekstbindere:** Forbindere som knytter fakta til fakta i en tekst. Eksempler er:

- Konjunksjoner: og, samt
- Adverb: også, videre, dessuten, forresten.
- Adverbiale uttrykk: til og med, på samme måte som, for eksempel.

**Bokstavhuset:** Et bokstavhus viser konvensjoner for hvordan bokstavene skal plasseres i forhold til hverandre. Dette illustreres med tre rader, som i didaktisk sammenheng gjerne kalles for «loft», «midtetasje» og «kjeller». Versalene (de store bokstavene) står alltid i midtetasjen + loftet, mens minusklene (de små bokstavene) også kan ta i bruk kjelleren (f, g, j, p, q, y).

**Global struktur:** Med dette menes at teksten som helhet har en struktur. Tekster kan være strukturert etter tid (f.eks. kronologi), eller de kan være bygget opp på andre måter. Alternative struktureringsprinsipper kan for eksempel være at teksten er bygget opp etter kategorier, kontrastering eller argumentering.

**Klassifisering:** At innholdsmomentene i en tekst er gruppert etter klasser/kategorier. Om man skal presentere et dyr, kan innholdsmomentene for eksempel være gruppert etter dyrets utseende, hva dyret spiser og hvor det lever.

**Kreative uttrykksformer:** Å bruke språket på kreative måter, for eksempel gjennom å bruke ord og formuleringer som understreker mening i ytringene våre. Eksempler kan være:

- besjeling (Store maskiner spiser seg innover frodige beitemarker med en uhyggelig appetitt)
- gjentakelse (Det har jeg gjort mange, mange, mange ganger)

- humor
- ironi
- sammenligning (Kari er skjønn som en rose; Hunden ligner på en løve)
- metaforer (Elgen er skogens konge)
- metonymi (Dvs.: likhet gjennom nærhet, f.eks. Norge tok gull)
- rim
- overdrivelser (Døde av latter)
- underdrivelser (Ingen smågutt = en svær kar)

**Kronologi:** Betyr at noe er ordnet etter tidsrekkefølge, for eksempel om bøker sortert etter utgivelsestidspunkt eller hendelser gjengitt i den rekkefølgen de skjedde.

**Omstendigheter:** En skriver kan orientere leseren gjennom å fremstille det som skjer på en eksplisitt måte, for eksempel hvor og når noe finner sted. I en tekst som ikke gjør rede for omstendigheter kan det f.eks. være vanskelig å vite hva her, der, da og så videre viser til.

**Overgeneralisering:** Når rettskrivningsregler prøves ut i sammenhenger der de ikke skal brukes. Dette kan kalles utviklingsfeil, og er en naturlig del av barns skriveutvikling. Et eksempel kan være når en skriver har lært at a-lyden ofte skrives med o på norsk (tog, lov, sove). Skriveren kan da overgeneralisere og skrive for eksempel dorlig (dårlig).

**Temporale tekstbindere:** Forbindere som organiserer teksten etter tid. Eksempler er:

Subjunksjoner: da, når, mens, innen, siden

Adverb: så, deretter, etterpå, endelig, da, når, senere, tidligere, samtidig

Adverbiale uttrykk: etter en stund, på den tid, ut i de små timer.

**Tekstbindere:** Se «Additive tekstbindere» og «Temporale tekstbindere».

**Syntaktisk variasjon:** Syntaks handler om hvordan vi setter sammen ord til fraser og setninger, og om hvordan setningsleddene er plassert i setningen. Norsk er et SVO-språk, som betyr at den umarkerte rekkefølgen på setningsledd er subjekt-verbal-objekt (SVO): Kari har skutt en hjort med gevær. Vi kan imidlertid flytte fram også andre setningsledd til starten av setningen: En hjort har Kari skutt med gevær eller Med gevær har Kari skutt en hjort. Spørresetninger starter direkte med verbalet, da er den første plassen tom:

Har Kari skutt en hjort med gevær? Med syntaktisk variasjon menes at rekkefølgen på setningsleddene er ulik, dvs. at ulike setningsledd kan innlede setningene. En tekst som hovedsakelig består av setninger som starter med subjektet, kan for eksempel ikke sies å ha mye syntaktisk variasjon.

**Utbygde fraser:** Ett enkelt ord kan vi bygge ut til en gruppe ord, slik at den nye gruppen har samme funksjon i setningen som det enkelte ordet. Frasen får sitt navn etter ordklassen til hovedordet (kjernen). Eksempelvis har substantivfraser substantiv som kjerne, men frasen kan bygges ut med ulike adledd: den store hesten med svart man. Adjektivfraser har adjektiv som kjerne: utrolig fin på håret.



# Vedlegg 5: Meldeskjema for behandling av personopplysninger

## **NSD sin vurdering**

### **Prosjekttittel**

Masteroppgave

### **Referansenummer**

152479

### **Registrert**

16.01.2020 av Marthe Marie Gusland - marthemg@stud.ntnu.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Per Egil Mjaavatn, per.egil.mjaavatn@ntnu.no, tlf: 92037366

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Marthe Marie Gusland, marthemg@stud.ntnu.no, tlf: 91855647

### **Prosjektperiode**

01.02.2020 - 15.09.2020

### **Status**

21.01.2020 – Vurdert

Vurdering (1)

21.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er

dokumentert i meldeskjemaet den 21.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.09.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## **Spørsmål om endringer:**

Hei, grunnet koronasituasjonen må vi gjøre om på prosjektet vårt, og må derfor gjennomføre epost-intervju. Vi lurte på hvordan vi da bør innhente samtykke?

## **Svar:**

Hei Marthe, Dere kan innhente samtykke på e-post, f.eks. ved å be respondentene om at de legger til en kort, uformell setning om at de har fått og lest informasjonsskrivet og samtykker til deltakelsen. For mer informasjon om gjennomføring av prosjekter under koronautbruddet, se:

[nsd.no/article.html?a=/articles/article0101.html](https://nsd.no/article.html?a=/articles/article0101.html)

Mvh, Simon Gogl



