

Håndskrift i skolen

Refleksjoner om håndskrift i utvalgte
strategidokumenter utgitt av
Kunnskapsdepartementet 2007 - 2016

2016/2017

Ailin Madsen

Håndskrift i skolen

*-refleksjoner om håndskrift i utvalgte strategidokumenter utgitt av
Kunnskapsdepartementet 2007 - 2016*

Masteroppgave i Fagdidaktikk: kunst og design 2017

Ailin Madsen

Kandidatnummer: 332

Emnekode: MEST5900

Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for Teknologi, Kunst og Design

Institutt for Estetiske Fag

Det jeg tenker, kan jeg si,
det jeg sier, kan jeg skrive.

Virginia W. Berninger

Summary

This master thesis deals with the subject of handwriting at school. To investigate this topic, I have chosen a qualitative document analysis of three strategic plans. I have chosen this in order to investigate the priority of the handwriting in these three strategic plans. My work is based on the following issue:

To what extent is handwriting taken into consideration in selected educational policy strategical plans (2007-2016)?

What emerges from the analysis is discussed and reflected to relevant theory and recent research on handwriting and keyboard typing.

This assessment of findings and theory shows how important the sensory motor components in the handwriting are for the development and reflection of learning.

With this dissertation, I hope that my reflections on the handwriting and its priorities can help legitimize handwriting as a useful and relevant skill, both inside and outside the school system. It is interesting to see what differences and similarities the three different strategic plans have when it comes to the basic skills of writing.

Sammendrag

Denne masteravhandlingen tar for seg temaet håndskrift i skolen. For å undersøke dette temaet har jeg valgt å utføre kvalitativ dokumentanalyse av tre strategiplaner. Dette har jeg valgt for å undersøke hvilken prioritering håndskriften har i disse tre strategiplanene. Problemstillingen min er som følge:

I hvilken grad blir håndskrift ivaretatt i utvalgte utdanningspolitiske strategidokumenter (2007 – 2016)?

Det som kommer frem gjennom analysen blir drøftet og reflektert rundt i forhold til relevant teori og nyere forskning på håndskrift og tastatur.

Denne undersøkelsen viser hvor viktige de sansemotoriske komponentene i håndskriften er for utviklingen og refleksjonen rundt læring.

Med denne avhandlingen håper jeg at mine refleksjoner rundt håndskriften og prioriteringene av denne, kan bidra til å legitimere håndskriften som en nyttig og relevant ferdighet, både i og utenfor skolen. Det er interessant å se hvilke forskjeller og likheter de tre ulike strategiplanene har når det kommer til den grunnleggendeferdigheten å kunne skrive.

Takk til

Først vil jeg takke mine fantastiske veiledere Bibbi Omtveit og Liv Merete Nielsen, for all støtten og oppmuntring gjennom arbeidet med denne masteroppgaven.

Videre vil jeg takke alle mine medstudenter for alle samtaler og all tid vi har tilbrakt sammen.

Deretter vil jeg takke Kari og Bestepappa for flittig korrekturlesing.

Til sist vil jeg takke foreldrene, familien og alle vennene mine som har stilt opp og vist støtte for meg og arbeidet mitt med denne masteroppgaven.

Innholdsfortegnelse

1 Introduksjon	8
Bakgrunn for valgt område	8
Målsetting og problemstilling	10
Oppgavens oppbygning.....	10
2 Oppgavens kontekst	12
Hva vet vi om betydningen av håndskrift.....	12
Håndskrift – et historisk tilbakeblikk.....	14
Å skrive – en grunnleggende ferdighet.....	18
3 Analyse av strategidokumenter	21
Utvalg	21
Skapende læring	23
Motivasjon og mestring for bedre læring.....	27
Språkløyper	31
Språkløyper: Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (2016-2019).....	31
Bakgrunnsdokument for Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (2016-2019)	38
Sammendrag.....	45
4 Drøfting	47
Den grunnleggende ferdigheten å skrive	47
Skriving på fagets premisser	48
Skriveopplæring	50
Håndskriften i det moderne samfunnet	55
Utviklingen av finmotorikk gjennom håndskrift.....	56

Håndskriften og den digitale skriften.....	60
5 Praktisk-estetisk komponent.....	64
Prosjekt i praksis.....	64
.....	68
Utvikling av ferdigheter, håndlag og motorikk.....	68
Håndskrift i arbeid med Kunst og håndverk.....	69
Utstillingen av den praktisk-estetiske komponenten.....	70
6 Oppsummering og kommentarer	71
Veien videre	72
Litteraturliste	73
Bideliste.....	78

1 Introduksjon

I denne avhandlingen har jeg valgt å ta for meg håndskrift, da med en teoretisk tilnærming. Jeg har derfor valgt å gjøre den praktisk-estetiske komponenten til en kommentar som underbygger oppgaven og dens tema.

Bakgrunn for valgt område

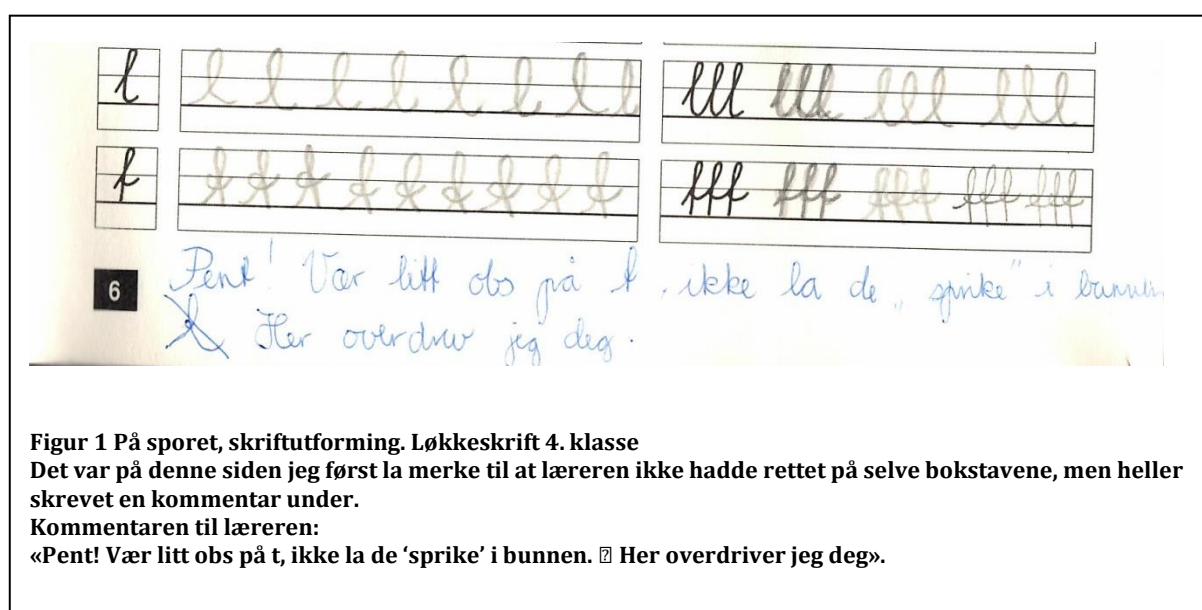
Jeg har alltid vært fasinert av skrift. Det er nesten noe magisk over hvordan noen små tegn kan fortelle så utrolig mye, ikke bare av budskapet som tegnet representerer, men hvordan tegnet er utformet.

På barneskolen skulle vi skrive løkkeskrift. Dette startet vi å øve på i 2. klasse, og sluttet med når vi gikk ut av 7. klasse. Løkkeboka var en konstant gjennom hele barneskolen, både i undervisningen, lekser og som ekstra arbeid. Den dagen løkkeskriftboka ble fylt ut, fikk vi overrekt en ny bok og det var bare å starte på nytt. I løpet av barneskolen brukte jeg mange timer på å øve løkkeskrift, hvert år, i hvert klassetrinn.

En ting de første bøkene mine hadde til felles, var den røde pennen. Mye rød penn, som rettet på skriften eller som kom med en kommentar. Noe jeg la fort merke til, var når en side manglet rødt. Og dette var ofte tilfelle i løkkebøkene. Disse bøkene hadde nemlig mye mindre rødt. De andre arbeidsbøkene var mer røde enn hvite og grå. Riktignok var det mer å rette på i disse enn selve utformingen på bokstavene, men jeg husker godt det øyeblikket jeg oppdaget tendensen til lærerne mine. Lærerne skrev nemlig beskjed i bunnen på siden av løkkeskriftbøkene, ikke løpende eller rett på teksten. Dette ga et inntrykk av mindre feil, og jeg følte meg så ekstremt flink.

Denne hendelsen fant sted i fjerde klasse. Jeg hadde nettopp fått en ny løkkeskriftbok, denne gangen fikk jeg den samme jeg hadde fylt ut og ikke en annen type som vi ofte fikk. Jeg syntes dette var litt sårt, men denne boken hadde

mange fine illustrasjoner og jeg mener å huske at jeg likte historien og arbeidsoppgavene. Da jeg startet å fylle ut boken på nytt, ville jeg skrive så pent jeg kunne. Dette varte ikke så lenge. Innen jeg var ferdig med noen av de første sidene hadde jeg alt gjort flere slurvefeil. Noe jeg var fullt klar over da jeg leverte den til lærerne i slutten av timen. Da jeg fikk boken tilbake i neste arbeidsøkt la jeg merke til det for første gang. Læreren hadde ikke rettet på bokstavene, men skrevet en kommentar under (figur 1). Riktignok med blå penn, men det var ikke noe blått der jeg hadde skrevet.



Figur 1 På sporet, skriftutforming. Løkkeskraft 4. klasse

Det var på denne siden jeg først la merke til at læreren ikke hadde rettet på selve bokstavene, men heller skrevet en kommentar under.

Kommentaren til læreren:

«Pent! Vær litt obs på t, ikke la de 'sprike' i bunnen. Her overdriver jeg deg».

Denne hendelsen, med det lille aha-øyeblikket endret måten jeg skrev, og endret måten jeg fortsatt skriver på. Dette øyeblikket fikk meg til å konkludere med at en «pen» skrift ikke kunne rettes på og feil ble heller kommentert enn korrigeret. Jeg oppdaget at lærernes tendens til ikke å rette på feil og mangler når en skrev pent, var noe jeg kunne utnytte for å føle meg flinkere på skolen. Det var som om lærerne ikke ville ødelegge «pen» skrift. Min løsning var derfor å skrive så pent jeg kunne. For jo penere jeg skrev, jo mindre risiko var det at feilene mine ble sett og dermed rettet.

Jeg vil si at denne oppdagelsen har preget meg i stor grad. Den har påvirket hva jeg fokuserte på i mange år.

Målsetting og problemstilling

Som nevnt i innledningen har jeg interesse for håndskriften. Med denne oppgaven ønsker jeg derfor å finne ut i hvilken grad håndskriften blir ivaretatt og prioritert i ulike strategidokumenter rettet mot *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* som var gjeldende fra høsten 2006. Etersom jeg ønsker å arbeide med den nåværende læreplanen, må strategidokumentene være utgitt i tidsrommet 2006 og fram til i dag, 2017. Jeg ønsket å se på strategiplaner som enten var rettet mot faget Kunst og håndverk eller som var fagnøytrale, dette førte til et utvalg av tre strategiplaner utgitt i tidsrommet 2007 – 2016.

Jeg har arbeidet utfra følgende problemstilling:

I hvilken grad blir håndskrift ivaretatt i utvalgte utdanningspolitiske strategidokumenter (2007 – 2016)?

For å svare på denne problemstillingen vil jeg gjøre en kvalitativ dokumentanalyse av et utvalg strategidokumenter. Deretter vil jeg drøfte dette opp mot teori omhandlende skriving og håndskriftskrift.

Oppgavens oppbygning

I denne oppgaven har jeg valgt å ha en teoretisk tilnærming av undersøkelsesområdet. Jeg vil gjøre en kvalitativ dokumentanalyse og deretter drøfte analysen opp mot relevant teori og forskning. Det praktisk-estetiske arbeidet er ikke en del av undersøkelsen, men en visuell kommentar til

oppgavens tema. Arbeidet som ble gjort i fagperioden Prosjekt i praksis, prosjektet *20 dager Copperplate*, ligger som et grunnlag og inspirasjon til oppgavens vinkling. Det praktisk-estetiske arbeidet består av to hoveddeler, en del utført før den teoretiske undersøkelsen og en del etter.

Masteroppgaven er delt opp i seks kapitler. I første kapittel vil jeg introdusere oppgavens tema. Denne introduksjonen gjøres ved å ta for seg bakgrunnen av området for å sette problemstillingen inn i en faglig kontekst. I kapittel to introduseres håndskriften i den norske skolen, med et historisk tilbakeblikk fra 1939 frem til 2006 og skrift som grunnleggende ferdighet. Analysen av strategidokumentene kommer i kapittel tre. Analysens hovedfunn drøftes i kapittel 4 og belyses med teori om håndskrift og skriveforskning. De to delene av den praktisk-estetiske komponenten introduseres og beskrives i kapittel fem. I kapittel seks oppsummeres oppgaven og det gis en kommentar til veien videre.

2 Oppgavens kontekst

I dette kapitlet gis en kort presentasjon av håndskriftens betydning. Dette gjøres ved å sette håndskriften inn i en nyttekontekst ved å trekke frem hvilken verdi den har, og har hatt i grunnskolen. Jeg vil gå inn på skriftopplæringens historie ved å se på læreplanene tilbake til 1939. Dette vil gi et bilde av hvordan prioriteringene av skriftopplæringen har endret seg på papiret, ikke i praksis. Deretter kommer jeg inn på skriving som en grunnleggende ferdighet og hva det innebærer.

Dette kapitlet vil være en bakgrunn for drøftingen av analysen. Jeg har derfor valgt å bygge denne bakgrunnen på informasjon hentet fra ulike kilder tilknyttet den norske skolen. Kilder som Skrivesenteret – Nasjonalt senter for skriveutvikling og skriveforskning, ulike læreplaner og Rammeverket for grunnleggende ferdigheter er de jeg har fokusert på. I drøftingen trekkes det inn relevant teori og forskning som kan belyse både analysen og den teoretiske bakgrunnen.

Hva vet vi om betydningen av håndskrift

Håndskriften er et kommunikasjonsmiddel, og den brukes i mange sammenhenger. Alt fra små huskelapper og beskjeder til eksamensbesvarelser. I skolen er det derfor viktig å legge et grunnlag for utviklingen av elevens håndskrift. Håndskriften er et redskap som brukes gjennom hele livet og det er derfor viktig med et solid grunnlag. Basiskunnskapene må ligge til grunn for å få gleden av dette redskapet.

Skrivesenteret, Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning åpnet i Trondheim i 2009, og de har ansvaret for å styrke skrivekompetansen i Norge. Skrivesenteret drives av Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

og skal være forskningsbasert. Dette innebærer at senteret skal holde seg oppdatert på andres forskning, samt drive eget forskningsarbeid (Skrivesenteret, 2013). Dette vil si at en av Skrivesenterets mange hovedoppgaver er å spre kunnskap og informasjon om skriving på et nasjonalt og lokalt nivå. Videre skal senteret gi støtte, veilede og koordinere arbeidsmetoder og vurderingsformer for å utvikle skriveopplæringen. På Skrivesenterets hjemmesider er det lagt opp til at den enkelte raskt og enkelt skal kunne finne frem til den informasjonen, rådene og veiledningen en har behov for. Nettsiden er delt opp i hovedemnene, barnehage, barneskole, ungdomsskole, videregående skole, lærerutdanning og vurdering.

For å få en god og systematisk skriveopplæring må skrivingen benyttes i alle fag. Kringstad og Kvithyld skriver: «Skrift gjør det mulig å overlevere kunnskap uten at en er til stede. Det er derfor viktig at eleven lærer å skrive godt» (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 72). Dette er grunnleggende i skolesystemet med tanke på testing av elevenes kunnskapsnivå og utvikling av de grunnleggende ferdighetene. Elevene testes mange ganger i løpet av sin skolekarriere og da oftest med skriftlige besvarelser. Det er derfor viktig at elevene får skriveundervisning i alle fag som gjør dem i stand til å formidle sin kunnskap.

«Elevene må ha noe å skrive om, det de skal skrive må ha en mening slik at de kan lære noe av arbeidet sitt. Det skal være en tydelig sammenheng mellom formål og bruk» (Smidt & Solheim, 2012). For å lære seg å skrive må elevene skrive mye, de må øve, og de må øve systematisk. Dette må gjøres i alle fag, men for å kunne benytte seg av skriving i alle fag, er det avgjørende at en skriver på fagets premisser. Dette betyr at en skal skrive ut ifra det enkelte fagområdet og fagområdets rammer, ikke bare på tvers av fag. Skriving på fagets premisser innebærer å bruke fagets terminologi og dets teksttyper for å uttrykke det en lærer om i faget. Mens å skrive på tvers av fag bruker skriving som en måte å tilegne seg faget og forstå det. Som Kringstad og Kvithyld skriver: «Skrivingen er et redskap som brukes for å samle tanker og idéer» (Kringstad & Kvithyld, 2013,

s. 73). Det er derfor et nyttig redskap i utdanningen. «Systematisk arbeid med skrift fra førsteklasse gjør elevene forberedt på den formelle skriftundervisningen i andreklasser» (Skrivesenteret, 2015). Dette vil si at elevene skal lære seg å skrive for å tilegne seg ny kunnskap og behandle denne kunnskapen for å kunne videreformidle tanker og ideer.

Håndskrift – et historisk tilbakeblikk

I de seks siste læreplanene for den norske skolen har skrift og da spesielt håndskrift hatt en varierende synlighetsgrad. Disse seks læreplanene er som følgende:

1. *Normalplan for Byfolkeskole, N39*
2. *Forsøksplanen, F60*
3. *Mønsterplan, M74*
4. *Mønsterplan, M87*
5. *Læreplanverket, L97*
6. *Kunnskapsløftet, LK06*

Fem av læreplanene er rettet mot hele skolesystemet fra første klasse og opp til ungdomskolen eller videregående. Mens *Normalplan for Byfolkeskolen* kun går mot Byfolkeskolen, dette vil si at *Normalplan for Landsfolkeskolen* er utelatt.

Normalplan for Byfolkeskolen ble utgitt i 1939. I denne planen var Skrivning et eget fag, hvor mål, minstekrav, veiledning for undervisning og arbeidsplan for de ulike klassene er beskrevet. Normalplanen starter med å presentere de tre målene for skrivefaget:

1. Tydelig, enkel, rask og vakker skrift som faller naturlig for elevene.
2. Noen av de letteste former for prydskrift.
3. Opplæringa skal øve elevenes øye og hånd, fremme sansen for orden og tiltalende form og styrke gode arbeidsvaner.

Minstekravet lyder som følger: «tydelig, enkel, ordentlig og noenlunde rask skrift som faller naturlig for eleven» (Kirke- og undervisningsdepartementet i samsvar med byfolkeskolen, 1965, s. 163). Ved å bytte ut vakker skrift med ordentlig, senkes kravet uten å underbygge skriftens utforming. I 6. og 7. trinn skulle faget undervises av både norsklæreren og tegnelæreren. Det er i disse trinnene arbeidet med prydskrift, personlig skrift og hurtigskrift utførtes. Det er sannsynlig at norsk- og tegnelæreren underviste i de fagområdene de hadde mest kompetanse i, trolig med tanke på deres fagbakgrunn i de respektive fagene.

Forsøksplanen var læreplanen som ble innført i 1960, da det ble forsøkt med 9 årig grunnskole. Denne planen var lik for by og land, og omfattet barne- og ungdomskolen. I denne planen var ikke *Skrivning* et eget fag, men går inn under norskfaget.

I *Mønsterplanen* som ble utgitt i 1974 er heller ikke *Skrivning* et eget fag, på lik linje med F60. Det nye faget heter nå Norsk m/skriftforming (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). I dette faget har skriftforming fått et eget kapittel på fire sider. Med likhet til *Normalplanen* (N39), inneholder dette kapittelet mål for undervisningen av skriftforming, samt veiledning om arbeidsmåter, læremidler og vurdering. Målene med undervisningen var:

1. å hjelpe eleven til å utvikle en tydelig, rask og personlig håndskrift som faller personlig for dem.

2. å hjelpe elevene til å forme skriftegn til spesielle formål
3. å fremme elevens sans for orden og for god og klar oppsetting av skriftlige arbeider.

Kapittelet starter med målene, men i motsetning til *Normalplanen* blir det ikke presentert noen minstekrav.

I *Mønsterplanen* fra 1987 blir faget Norsk m/skriftforming gjort om til faget Norsk. Skriftforming har fortsatt et eget underkapittel, men nå er dette komprimert ned til litt under en side. Veiledningen om arbeidsmåter, læremidler og vurdering er fjernet. I stedet blir skrift presentert som en nødvendig del av budskapsformidling og kommunikasjon (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987). Målene med undervisningen følger de to forløpende læreplanene, men i en forenklet versjon:

1. utvikle en tydelig, rask og personlig håndskrift som faller naturlig for dem og gjør at de lett blir forstått av andre
2. forme skrift for spesielle formål
3. utvikle sansen for orden og for godt og klart oppsett av skriftlige arbeider

Allerede i 1997 kom neste læreplan, *Læreplanverket*. I denne planen er kapittelet om skriftutforming fjernet, og målene med skriftundervisningen er blitt lagt inn under læringsmålene. Da henholdsvis ett i hver av de tre trinnene, andre, tredje og syvende.

I kapittelet med kompetansemålene for *Lese og skrive* i 2. klasse står det: «bruke bokstavene og gradvis erobre skrivekunsten. Ta i bruk samanhengande skrift når dei har automatisert samanhengen mellom lyd og bokstav, og når det fell naturleg for dei» (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s.

118). I 3. klasse skal elevene: «arbeide med å utvikle ei samanhengande handskrift, skaffe seg vidare røynsle i å lese og skrive, til dømes på datamaskin, og i arbeide med skiljeteikn i egne tekstar» (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 119) Og vidare i 7. klasse «utvikle ei lett leseleg personleg handskrift og prøve ut ulike typar prydskrift/kalligrafi. Få noko røynsle med å bruke elektroniske medium til å produsere og publisere tekstar» (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 124)

Det som skiller L97 fra Mønsterplanene, M74 og M87 er at skrift har fått en plass i læringsmålene for faget Kunst og håndverk. I L97 har skrift tre mål fordelt på 2., 4. og 7. trinn. I Kunst og håndverk i 2. klasse under *Bildekunst* står det: «eksperimentere med form og farge i forhold til aktuelle temaer og leke med rytme, border og skrift» (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 195). Videre for 4. klasse under samme fagområde, *Bildekunst*, står det: «fortelle, uttrykke fantasi og følelser gjennom skapende arbeid med bilder og tegneserier og samtale om forholdet mellom skrift og bilde med utgangspunkt i arbeid med aviser og reklame» (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 197). Deretter i 7. klasse, under *Bildekunst* står det: «reflektere over hvordan skrift og bilde virker inn på hverandre gjennom eksempler fra grafisk design og reklame og bruke erfaringene i eget skapende arbeid» (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 197). L97 sine læringsmål som omhandler skrift går ikke direkte på håndskrift, men målene er åpne for tolkning i den retningen. Læringsmålet i 2. trinn bygger videre på og støtter opp under den formelle skriveopplæringen. Dette gjør den ved å bruke de samme bevegelsene som ved skriving, om læreren ikke vinkler oppgaven i en annen retning som for eksempel ved å arbeide med geometriske former og utklipp fra magasiner i stedet for å forme border og skrift med hendene.

I *Kunnskapsløftet, LK06*, er òg skrift lagt inn under norskfaget, på lik linje som i L97. Fire kompetansemål går direkte på håndskrift i barneskolen, etter 2., 4. og

7. årstrinn. I *Kunnskapsløftet* er kompetansemålene kortere og mer konkrete enn i L97. Et kompetansemål er en setning, fremfor et lite avsnitt som i L97. I kompetansemålene i norskfaget, etter 2. årstrinn er det to som går på utviklingen av håndskrift. Den første ligger under *Skiftelige tekster*: og er « bruke bokstaver og eksperimentere med ord, i egen håndskrift og på tastatur» (Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet, 2016). Den neste ligger under *Sammensatte tekster* og er som følgende: « arbeide kreativt med tegning og skriving i forbindelse med lesing» (Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet, 2016). Videre, etter 4. årstrinn, under *Skriftlige tekster* står det: « skrive sammenhengende og funksjonell håndskrift» (Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet, 2016). Etter 7. årstrinn er dette kompetansemålet videreutviklet til « skrive sammenhengende med personlig og funksjonell håndskrift» (Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet, 2016). Innenfor faget Kunst og håndverk er det i denne planen kun ett kompetansemål som går direkte på skrift eller håndskrift. Dette kompetansemålet er som følger: « sette sammen og vurdere hvordan skrift og bilde kommuniserer og påvirker hverandre i ulike sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet, 2016). Riktignok er det flere av målene som kan tolkes i retning mot skriveopplæring, men det er som sagt kun ett som inneholder ordet skrift, skriving eller håndskrift.

Å skrive – en grunnleggende ferdighet

De grunnleggende ferdighetene ble introdusert med læreplanen *Kunnskapsløftet* i 2006. I *Kunnskapsløftet* har de grunnleggende ferdighetene blitt presentert i de ulike fagene, dette er gjort gjennom kompetansemålene, formål med faget og hovedområdene i faget. Det er fem grunnleggende ferdigheter:

1. Å kunne uttrykke seg muntlig

2. Å kunne uttrykke seg skriftlig
3. Å kunne lese
4. Å kunne regne
5. Å kunne bruke digitale verktøy

De grunnleggende ferdighetene er like i alle fag, men hvordan ferdighetene forstås varierer fra fag til fag. I *Kunnskapsløftet* beskrives det hvordan de grunnleggende ferdighetene forstås. I 2012 ble det utgitt et rammeverk for de grunnleggende ferdighetene. I *Rammeverket for grunnleggende ferdigheter* (2012) står det at de grunnleggende ferdighetene er «avgjørende redskaper for tilnærming av læring i alle fag, samt at de er avgjørende for at eleven skal kunne vise sin kompetanse» (s.2). Dette vil si at de grunnleggende ferdighetene skal bidra til utvikling av elevens faglige kompetanse.

Dette rammeverket var ment for bruk av læreplangrupper som er oppnevnt av Utdanningsdirektoratet. Disse læreplangruppene skal bruke rammeverket som bistand i arbeidet med å utvikle og revidere læreplanene i *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2012). I *Rammeverket for grunnleggende ferdigheter* (2012) under «å kunne skrive som grunnleggende ferdighet» står det at eleven skal kunne ytre seg forståelig på en hensiktsmessig måte og kommunisere med andre. Eleven skal kunne planlegge og bearbeide tekster hvor de arbeider med utformingen, og da rettskrivning, grammatikk, setningsoppbygging og tekstbinding. Til slutt skal eleven kunne reflektere og vurdere gjennom skriving (Kunnskapsdepartementet, 2012). Alle disse punktene skal elevene kunne utføre både på papir og på skjerm. Mot slutten av dokumentet står det «(...) legge grunnlaget for en funksjonell håndskrift (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2012). Hva en funksjonell håndskrift er, eller hvorfor og hvordan dette skal gjøres kommer ikke frem i dette dokumentet.

I en artikkel fra Skrivesenteret kan en finne de to kravene håndskriften må oppfylle for å kunne beskrives som funksjonell. Disse er: skrivekvalitet og skrivehastighet (Skrivesenteret, 2015). Den skriften som ikke oppfyller disse to kravene regnes da som dysfunksjonell.

Skrivesenteret definerer skrivekvalitet slik:

«Skriften bør kunne leses med normal lesehastighet og være i samsvar med den allment aksepterte standarden for håndskrift» (Skrivesenteret, 2015).

Skrivehastighet defineres slik:

«Skriveren kan forme skriften så raskt at den ikke tar fokuset bort fra de andre viktige elementene som skjer i en komplisert skriveprosess» (Skrivesenteret, 2015).

Innenfor skrivekvalitet står det at skriften skal samsvare med den standarden som er allment akseptert. Her er det rom for stor tolkningsvariasjon, for hva er allment akseptert? Er det da snakk om nasjonalt eller regionalt aksept? Og i så fall kan det tenkes at en gruppe med håndskrift som vipper på kanten til dysfunksjonell håndskrift, vil ha et lavere krav om skrivekvalitet eller vil disse sette et høyere krav til elevenes håndskrift?

3 Analyse av strategidokumenter

For å besvare den første delen av problemstillingen, *I hvilken grad blir håndskrift ivaretatt i utvalgte utdanningspolitiske strategidokumenter?* har jeg valgt å gjøre en kvalitativ dokumentanalyse av tre strategiplaner. Den ene av strategidokumentene er en nettbasert ressurside. Jeg har derfor valgt å analysere to bakgrunnsdokumenter for strategien, fremfor å analysere hele ressursiden. Disse tre strategiplanene har jeg valgt gjennom en elimineringsprosess. Kriteriene til utvalget var at de måtte være utgitt av Kunnskapsdepartementet til *Læreplanverket Kunnskapsløftet*. Videre måtte planene enten omhandle faget Kunst og håndverk, eller være rettet mot alle fagene i grunnskolen. Ettersom denne oppgavens problemområde er håndskrift, måtte planene inneholde noe om skriving som grunnleggende ferdighet. Begreper som håndskrift, utforming, skrift, skriving, utvikling av ferdigheten skriving, er lagt vekt på i elimineringsprosessen.

Utvalg

Utvalget består av de tre strategidokumentene:

1. *Skapende læring, strategiplan for Kunst og kultur i opplæringen, 2007*
2. *Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving, 2012-2017*
3. *Språkløyper. Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016-2019.*

Den førstnevnte strategien, *Skapende læring, strategiplan for Kunst og kultur i opplæringen, 2007*, er rettet mot de estetiske fagene.

Strategiplanen *Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving 2012-2017* er rettet kun mot

ungdomskolen. Ved å ta utgangspunkt i at den systematiske skriveopplæringen gjerne opphører i 4. trinn, avhengig av skole og lærer, vil det være hensiktsmessig å se spesielt på ungdomskolen. Siden det forventes at elevene skal ha tilegnet seg en funksjonell håndskrift innen de når dette stadiet i utdannelsen sin.

I den sistnevnte strategiplanen, *Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016-2019*, blir det tatt utgangspunkt i både bakgrunnsdokumentet for *Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016-2019*, samt dokumentet *Språkløyper: Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016-2019*.

Skapende læring

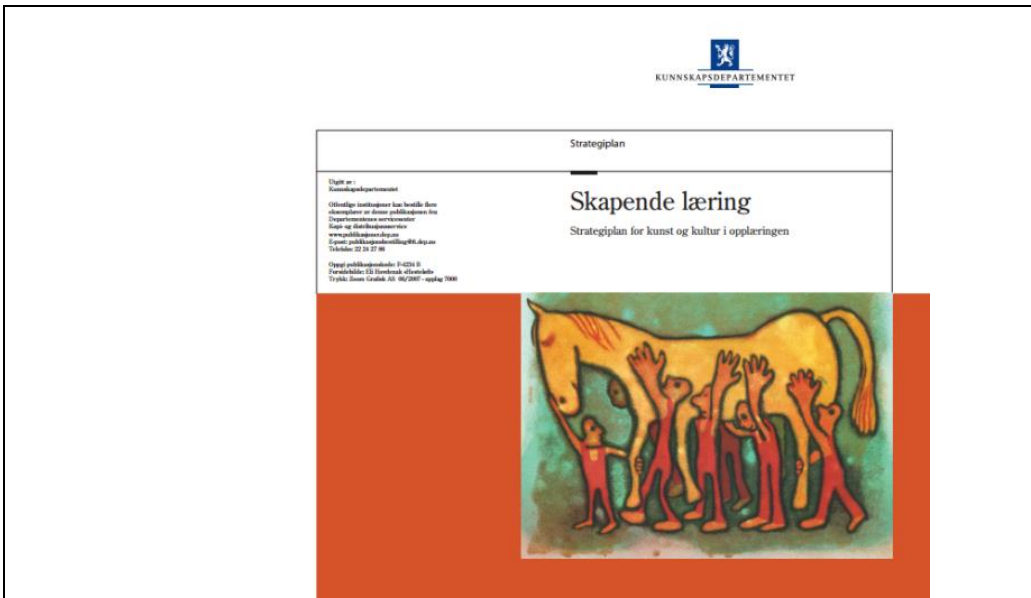
Skapende læring er en strategiplan for kunst og kultur i opplæringen. Denne planen er rettet mot de praktisk estetiske fagene på alle trinn og nivåer, fra barnehagen til høyere utdanning. Strategiplanen er på 51 sider, og er den lengste av de utvalgte dokumentene. Dokumentets utforming skiller seg fra de andre. Det har et liggende format, hvor det er to sider per ark. Sidene har to spalter. Det er mye farger og illustrasjoner, både tegninger, fotografier og skjemaer.

Strategiplanen gir et høytidelig og offentlig inntrykk, med forside (figur 2), tittelark, innhold, forord, samt en kort introduksjon av planens fem satsingsområder, før innledningen på side ni. Strategiplanen presiserer hvilken plass kunst og kultur har i skolen ved jevnlig å henvise til læreplanverket og rammeplanen for barnehagen.

De doble sidene med to spalter (figur 3) gjør dokumentet litt tungt å lese på nett, samt utskrift. Det er en tendens til å sette inn tekstbokser som bryter teksten, gjerne over til neste side. Språket i planen bærer preg av fagterminologi.

Skapende læring er den eneste planen av de valgte strategiene som er rettet mot ett fagområde. Denne er nemlig rettet mot de praktisk estetiske fagene, som Kunst og håndverk, Musikk, Mat og helse og valgfagene. En annen ting som skiller planen fra de andre er det lille fokuset skrijving som grunnleggende ferdighet har, de andre planenes fokus kommer jeg tilbake til senere i analysen. Riktignok er dette en plan for kunst og kultur, ikke skrijving, men med tanke på at skrijving er en av de grunnleggende ferdighetene ville det tenkes at det kom litt bedre til syne i planen.

Første gang en møter begrepet å skrive, er på side 16. Dette er i en tekstboks hvor det fortelles om Koranen og kalligrafiens plass i den religiøse aktiviteten. På neste side i en ny tekstboks, er det Jødedommens skrifter som trekkes frem. Begge disse tekstboksene forteller hvilken plass skriften har i en religiøs kultur.



Figur 2 Skapende læring. Forside på høyre side og bakside på venstre side



kunst- og kulturarbeidene og kunstinstusjoner som barnehagene, grunnskolene og de videregående skoleene ønsker å bruke, dels kan den også være produsent, tilbyder eller samarbeidspartner for grunnskolene i utvikling av lokale DKS-prosjekter der også elevene trekkes aktivt inn i arbeidet med kunst- og kulturformidlingen.

Demonstrasjonskulturskoler
Utdanningsdirektoratet har utnevnt fire demonstrasjonskulturskoler.³¹ Demonstrasjonskulturskolene for 2006–2008 er Trondheim kommunale musikk- og kulturskole og Lærvik kulturskole. 21. mai ble Tolga kulturskole i Hedmark og Time kulturskole på Byrøy i Rogaland utnevnt til demonstrasjonskulturskoler for perioden 2007–2009. Demonstrasjonskulturskolene skal være i kontinuerlig utvikling, fremstilt som gode eksempler for andre kulturskoler og sørge for erfaringsspredning til andre om lokalt utviklingsarbeid. Ett av kriteriene for å kunne bli demonstrasjonskulturskole er å kunne dokumentere resultater fra samarbeid med grunnskolene, frivillige organisasjoner og kulturlivet ellers i en kommune. Gode samarbeidsmodeller om kulturskoleundervisning i en utvidet skoledag, modeller for god og effektiv bruk av læreresressene og skalleten i en kommune og samarbeid om Den kulturelle skolesekken blir vekstog i utvelgelsen av demonstrasjonskulturskolene.

Den kulturelle skolesekken
Målet med Den kulturelle skolesekken (DKS) er å bidra til at elever i grunnskolen får et profesjonelt kunst- og kulturtilbud. Elevene

³¹ Dette er en oppfølging av tiltak i St.meld. nr. 39 (2002–2003) «Et bedre tilfyll» – Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen, jf. kunst. S. nr. 131 (2003–2004).



Kunstworkshop Bana kommune. Foto: Elisabeth Alnes Strand

skal få et positivt forhold til kunst- og kulturtiltrykk av alle slag, og DKS skal medvirke til å utvikle en helhetlig innlemmelse av kunstneriske og kulturelle uttrykk i realiseringen av skolens læreplan.³² Satsingen skal også bidra til at de institusjoner og organisasjoner som arbeider med kunst og kultur for barn og unge, gis bedre muligheter til å utvikle et bredere tilbud og at alle elever skal få anledning til å oppleve ulike kunstarter og selv være aktive i skapende prosesser i samarbeid med utøvere innen ulike kunstarttykker.

³² Pensjensplan for arbeidet er nedlagt i St.meld. nr. 38 (2002–2003) Den kulturelle skolesekken og i Stortingets behandling av meldingen, kunst. S. nr. 59 (2003–2004).

Flerkulturelt perspektiv
Det flerkulturelle perspektivet er sentralt i denne nasjonale satsingen. I St.meld. nr. 38 (2002–2003). Den kulturelle skolesekken står det: «Det kulturelle mangfoldet i Norge er et viktig aspekt som må synliggjort i arbeidet med Den kulturelle skolesekken over hele landet.»

Regionale og lokale planer
Fylkeskommunenes kulturavdelinger gjør et omfattende arbeid for å utvikle tilbud og involvere kunstnere i skapende prosesser. Det er utviklet regionale planer, som følges opp med kommunale planer for hvordan Den kulturelle skolesekken skal utformes lokalt. Dette har ført til stort engasjement og stort mangfold av aktiviteter i kultursektoren. Grunnskolene har fått et bredt tilbud innen flere kunstuttrykk, både i form av abonnementsordninger og andre organiserte tilbud. En av utfordringene vil hele tiden være å finne fram til en god balanse mellom situasjoner hvor elevene er publikum, og situasjoner hvor de har anledning til å delta aktivt i skapende prosesser sammen med profesjonelle utøvere av kunst- og kulturtutrykk. Elevenes opplevelse og læring skal uansett stå i sentrum.

Aktører
Rikskonserterne produserer og formidler konserter slik at alle barn i førskolealder og elever i grunnskolen får sjansen til å møte levende musikk i mange former og av høy kvalitet. Tilbudet har økt vesentlig som en del av arbeidet med Den kulturelle skolesekken. En utfordring vil være å få til like gode forhold for institusjoner som arbeider med andre kunstuttrykk, scenisk og visuelt, slik som norsk sceneinstruktør, Nasjonalmuseet, Norsk filminstitutt og Norsk Forfatterisentrum. I tillegg finnes det mange regionale og lokale aktører.

« I lange perioder var det museella, 45 minutter i dag konsertstopp, eller lærerett samtale med foreldre og kulturell skapning mot papiret »

Billedkunstnerne Elisabeth Marthann og Even Bør-Larsen på besøk på Fagernes skole, Norge

Finansiering
For skoleåret 2006–2007 har 161 millioner kroner fra tilpennedeoverskuddet blitt overført til satsingen. Fra denne summen fordeles 80 prosent av midlene til regionale og lokale tiltak, som administreres av fylkeskommunenes kulturavdelinger. 20 prosent av midlene tildeles sentrale prosjekter, fordelt på områdene musikk, film, visuelt kunst og scenekunst. Kommunene Bergen, Bodø, Karmøy og Lærdal er med i en forsøksordning og får utbetalt sin andel av fylkets midler for å utvikle egne DKS-ordninger.³³ DKS-satsingen vil fra 2007 også omfatte elever i videregående opplæring, 6 millioner kroner vil bli brukt til å utvikle tilbudet til å omfatte videregående skoler i skoleåret 2007–2008 vil midlene bli brukt til pilotprosjekter i utvalgte fylkeskommuner.

Forskning
I forbindelse med behandlingen av St.meld. nr. 38 (2002–2003) Den kulturelle skolesekken vedtok Stortinget følgende: «Stortinget ber Regjeringen om å foreta en evaluering av Den

³³ www.denkulturelleskolesekken.no – om skolesekken.

Figur 3 Skapende læring. Eksempel på en dobbeltside med fotoillustrasjon og tekstboks.

I kapittel 2, underkapittel Grunnopplæringen står det «Elevens arbeid med kunst og kulturelle uttrykk handler om å se, lytte, skrive, lese, uttrykke, beregne og regne gjennom form, farge, rytme, sang og språk, ferdigheter som er viktige for å utvikle sin identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 21). Dette er det første stedet «å skrive» nevnes utenfor en tekstboks. Setningen legger opp til at arbeid med de grunnleggende ferdighetene i de praktisk estetiske fagene, som beskrives i læreplanen, samt i rammeverket for de grunnleggendeferdighetene, er viktige for utvikling av egen identitet. Det er derfor svært bemerkverdig at det kun nevnes en gang i løpet av dokumentet.

Hvorfor har det seg slik, at en grunnleggende ferdighet nevnes kun en gang? Med tanke på at Kulturskolen nevnes hele 60 ganger, for ikke å snakke om at Den kulturelle skolesekken med forkortelsen DKS nevnes 49 ganger.

Strategiplanen *Skapende læring*, virker å ha et svært lite fokus på selve skolen som en læringsarena hvor det er lærerne som underviser og veileder elevene. Med tanke på at Kulturskolen og, Den kulturelle skolesekken (DKS) nevnes så mange ganger, kan det virke som om denne strategien legger ansvaret for kunst og kulturoppplæringen til eksterne aktører.

«I læreplanens generelle del vektlegges kreativitet og skapende evner i avsnittet om det skapende mennesket» (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 20).

Strategiplanen har et gjennomgående fokus på den generelle delen av læreplanen, spesielt det skapende mennesket. Ser en da på et av kompetansemålene i Norsk etter 7. trinn står det at eleven skal kunne «skrive sammenhengende med personlig og funksjonell håndskrift, og bruke tastatur på en hensiktsmessig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Og deretter på strategiplanen: «Opplæringen skal fremme kulturforståelse og bidra til elevens utvikling av egen identitet og respekt for andre» (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 21), kan det tolkes på den måten at skriveopplæringen er en del av identitetsutviklingen.

Riktignok etterlyses det mer fokus på utdanning av lærere, men hvilken hensikt har dette når planen nærmest legger ansvaret for den kulturelle og estetiske undervisningen til eksterne aktører fremfor å fokusere på bedringen av skolefagene og lærerens muligheter og kompetanse? Den kulturelle skolesekken og Kulturskolen er en stor ressurs for de praktisk estetiske fagene, men i hvilken grad skal denne ressursen benyttes?

Motivasjon og mestring for bedre læring

Denne strategiplanen er rettet mot ungdomstrinnet, med en felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving. Planen er ikke rettet mot enkelte fag, men på hele ungdomstrinnet, elever, lærere, foreldre, skoleledere og skoleeiere, skolen i sin helhet.

Dokumentet har en god disposisjon med forside (Figur 4), innhold og innledning. Det er mye luft, og teksten suppleres med tekstbokser uten å bryte teksten (Figur 5). Dette gjør dokumentet oversiktlig og leservennlig.

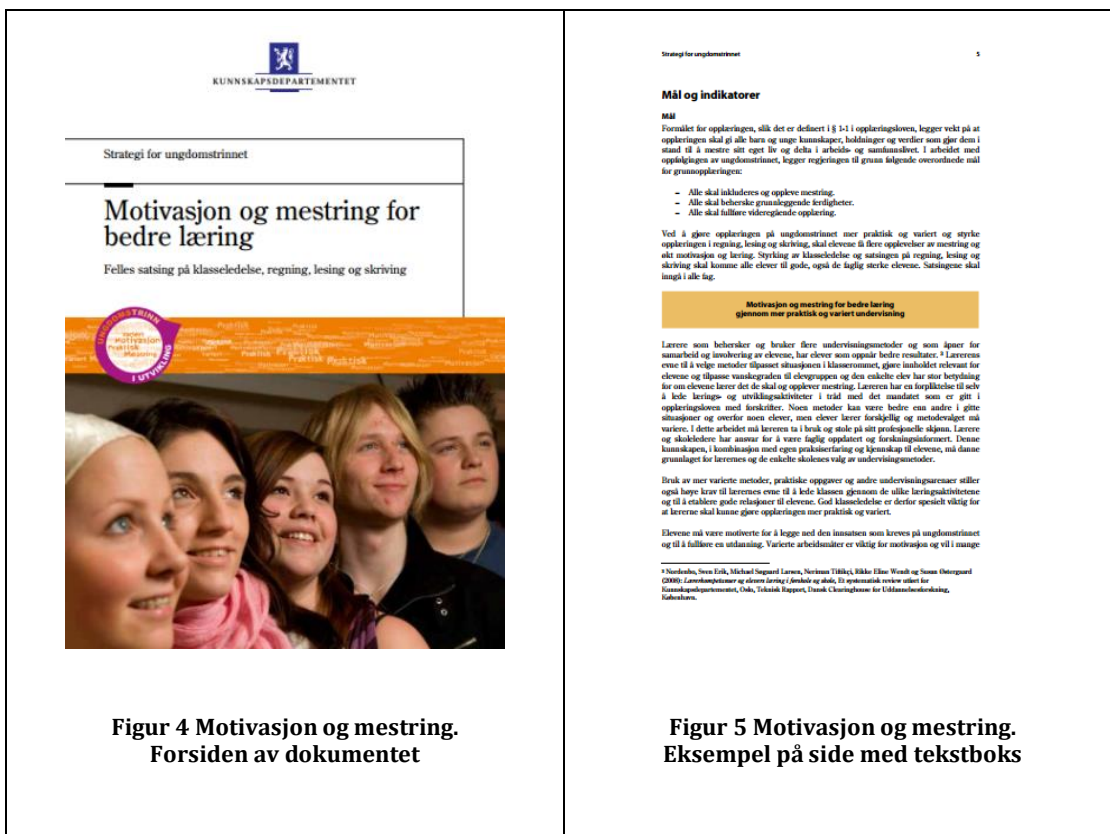
Strategiplanen innledes med å formidle bakgrunnen til at strategien ble laget. En stortingsmelding, Meld. St. 22 (2010 – 2011) *Motivasjon – Mestring - Muligheter*, med et budskap om en mer praktisk, variert, relevant og inkluderende fellesskole. Det er tre hovedgrep som skal bidra til dette:

1. Innføringen av valgfag
2. Økt fleksibilitet gjennom endring i fag- og timefordeling
3. Satsingene innenfor denne strategien

Strategien *Mestring og motivasjon for bedre læring* er bygget på samtaler og tilbakemeldinger fra blant annet elever, foreldre og lærere. Disse samtalene har konkludert med at ungdomstrinnet må bli mer praktisk og variert. For å kunne variere arbeidsmåtene på ungdomstrinnet har Kunnskapsdepartementet gitt noen prioriterte satsingsområder for denne strategien, disse områdene er klasseledelse, regning, lesing og skriving. Satsingsområdene skal dekkes av tiltakene til strategiplanen, det vil si at hvert av tiltakene bør dekke minst ett av satsingsområdene. I strategien *Mestring og motivasjon for bedre læring* er det fire sentrale tiltak. Disse er:

- skolebasert kompetanseutvikling i klasseledelse, regning, lesing og skriving for lærere og skoleledere
 - utvikling av beskrivelser av god klasseledelse og god undervisning i regning, lesing og skriving
 - bistand og tilrettelegging for lokalt utviklingsarbeid
 - nettverk for erfaringsutveksling og profesjonsfellesskap
- (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 3).

Disse sentrale tiltakene er omfattende og brede. De omhandler mye, uten direkte å si hva eller hvordan. Hva er egentlig god undervisning i lesing og skriving? Eller hva er skolebasert kompetanseutvikling?



Figur 4 Motivasjon og mestring. Forsiden av dokumentet

Figur 5 Motivasjon og mestring. Eksempel på side med tekstboks

Strategiplanen legger ansvar på lærere og skoleledere om å være faglig oppdaterte og forskningsinformerte (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 5). Dette tilsier at det er lærerne og skoleledernes ansvar å søke ny forskning og faglig utvikling, deretter tilpasse og bruke dette i eget arbeid og undervisning.

Strategiplanen omhandler en god del om skrift og skriveferdigheter. Det vektlegges at skriving er en grunnleggende ferdighet som skal brukes og utvikles i alle fag, på fagets premisser. «Lese- og skriveferdigheter er viktig for elevenes læring i alle fag, for å greie seg i både arbeids- og hverdagsliv og for egen identitetsutvikling og dannelse. Målet er at elever som går ut av ungdomstrinnet skal kunne lese raskt og effektivt og forstå ulike typer tekster, med utgangspunkt i alle fag, både på papir og på skjerm» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 6). Ved å presisere at skriveferdighetene er en grunnleggende ferdighet som skal brukes og utvikles, forsterker dette kravet til den enkelte faglærers prioriteringer. Videre spesifiseres det at elevene skal kunne lese like raskt på skjerm som på papir, men hvorfor er det ingen lignende krav om skriveferdighetene?

Det står også at «elevene skal kunne bruke skriving som et redskap for å utvikle egne tanker og egen læring, og være i stand til å utforme tekster som er tilpasset innholdet og formålet med skrivingen» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 6). Igjen er det ingen krav om hvordan skriften skal skrives. Er det data eller for hånd, eller er det ideelt med en kombinasjon? Dette virker som om det er åpent for den enkelte å tolke selv. En lærer eller en skoleleder som er trygg på elektroniske hjelpemidler vil nok i større grad tolke det i den retningen. Mens noen som foretrekker håndskrift, eller som har manglende elektroniske hjelpemidler til disposisjon, trolig vil velge papir og penn.

Strategien har satt et fokus på skriving som en grunnleggende ferdighet. Dermed blir det presisert at det må arbeides med i alle fag, på fagenes premisser. Hvordan dette kan gjøres, er det svært lite informasjon om. «Både

regneferdigheter og lese- og skriveferdigheter er nødvendig for å kunne forstå samfunnsutviklingen og ta aktivt del i samfunnslivet. Derfor løftes regning, lesing og skriving fram som prioriterte satsingsområder i strategien» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 6). Med tanke på strategiens prioriteringer, er det underlig at det ikke kommer tidligere frem hvordan de grunnleggende ferdighetene skal styrkes.

«Arbeidet med klasseledelse, regning, lesing og skriving vil bli lagt opp slik at skolene skal kunne bygge på det arbeidet som de har gjort tidligere» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 9). Strategiplanen legger opp til at arbeid med skrift og regning er viktig for elevenes motivasjon, læring og fremtidig skolegang og utvikling. Det å lage en ny strategi som omhandler de grunnleggende ferdighetene skriving, regning og lesing, og deretter henviser skolene til å bygge videre på tidligere nasjonale satsinger virker litt rart om en ikke har noen kjennskap til disse på forhånd. Det virker som om Kunnskapsdepartementet bruker strategien til å fraskrive seg ansvaret, om strategien ikke skulle gi noen markant bedring, eller oppnåelse av strategiplanens mål. Spesielt med tanke på disse ferdighetene.

Språkløyper

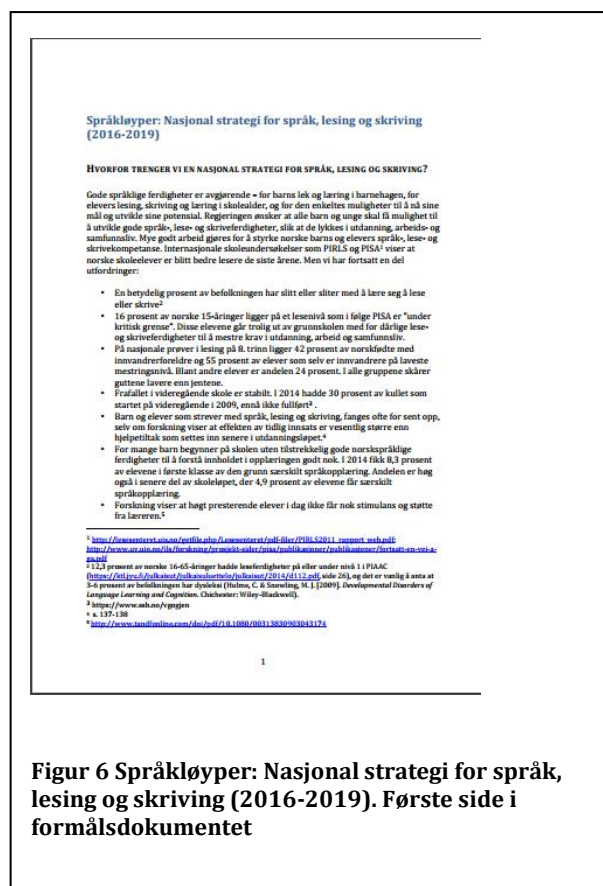
Strategiplanen språkløyper er en nettbasert ressurside. Analysen tar for seg to dokumenter utgitt på nettsiden språkløype.no, dokumentene *Språkløyper: Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (2016-2019)* og *Bakgrunnsdokument for Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (2016-2019)*. Jeg har valgt å analysere dokumentet *Språkløyper: Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (2016-2019)*, før jeg tar for meg *Bakgrunnsdokument for Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (2016-2019)*. Grunnen til dette valget er at det sistnevnte dokumentet er kunnskapsgrunnlaget for strategien, og skal gi rammer og retning for tiltakene innenfor strategien. Jeg mener derfor at det vil være hensiktsmessig å analysere dokumentet *Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (2016-2019)* først.

Språkløyper: Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (2016-2019)

Det første dokumentet innenfor Språkløyper strategien, forklarer hvorfor strategiplanen er nødvendig. Dokumentet omtales heretter som formålsdokumentet. Formålsdokumentet er forholdsvis kort, kun syv sider, og det er ingen innholdsliste eller innledning (Figur 6). Dokumentet er lagt inn som en PDF av et Word dokument på nettsiden til Språkløyper, hjemmesiden til Strategiplanen, under fanen *Om*. Dette skiller seg fra de to andre strategiplanene. Hvordan de skiller jeg ut, jeg vil komme nærmere inn på senere. Et Word-dokument i PDF format gir ikke et inntrykk av et offisielt statlig dokument. Dokumentet har ingen forside eller illustrasjoner. På tross av dette er dokumentet oversiktlig og leservennlig.

«Hvorfor trenger vi en nasjonal strategi for språk og læring? Gode språklige ferdigheter er avgjørende» (Kunnskapsdepartementet, 2016 a, s. 1). Slik starter det første avsnittet av formålsdokumentet. Først ved å stille et spørsmål som blir besvart med en enkel påstand. Riktignok en ganske åpen påstand, men konkret

og bestemt. Det er avgjørende, noe som igjen setter strategien i et bestemt nytte- og verdiperspektiv. Regjeringen ønsker at «alle barn og unge skal få mulighet til å utvikle gode språk-, lese- og skriveferdigheter, slik at de lykkes i utdanning, arbeids- og samfunnsnivå» (Kunnskapsdepartementet, 2016 a, s. 1). Det er i grunn det samme som formålet med strategien, men ved bruk av andre ord. Det er viktig å poengtere at det erkjennes at «mye godt arbeid gjøres for å styrke norske barns og elevers språk-, lese- og skrivekompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2016 a, s. 1) i det første avsnittet. Denne setningen undergraver ikke det arbeidet som er gjort eller som utføres rundt om i landet, men trekker heller frem forbedringene som har funnet sted.



Figur 6 Språkløyper: Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (2016-2019). Første side i formålsdokumentet

Formålsdokumentet legger frem flere ulike utfordringer som Den Nasjonale strategi for språk, lesing og skriving må ta hensyn til. Disse utfordringene er riktignok hentet frem i bakgrunnsdokumentet og presentert i kapittel to. Formålsdokumentet skal trekke disse utfordringene frem i lyset, slik at de kan arbeides med og utvikles i løpet av strategiens fokusperiode.

Målet med strategien presenteres tydelig. En overskrift og syv punkter med konkrete setninger:

1. Arbeidet med å styrke barnehagens språkmiljø forsterkes
2. Det skal være sammenheng mellom barnehagens og skolens språkarbeid
3. Lærernes kompetanse innen språk, lesing og skriving skal styrkes
4. Barn og elever som strever med språk, lesing og skriving, skal raskt identifiseres og følges opp med effektive tiltak
5. Andelen elever med svake lese- og skriveferdigheter skal reduseres
6. Andelen elever med svært gode lese- og skriveferdigheter skal økes
7. Høgt presterende elever skal få de utfordringer og den støtte de behøver

(Kunnskapsdepartementet, 2016 a)

Det er liten tvil over hva utfallet skal ende i. «Regjeringen har ambisiøse mål med strategien» (Kunnskapsdepartementet, 2016 a, s. 2) og det kan en ikke si i mot. Ambisiøse er de virkelig, men ved å bruke ord som redusere og styrke, uten å si hvor mye som skal reduseres eller styrkes, er nødvendigvis ikke målene så ambisiøse som de virker i første omgang. Det kan tenkes at dette er gjort med tanke på at selv den minste positive utviklingen av ferdighetene er bedring. Ved å sette et verdikrav på antall som enten skal reduseres eller forsterkes, kan da strategien raskt dømmes om den er vellykket eller ikke. Dette er nødvendigvis

ikke en positiv kvalitetserklæring. Strategien skal styrke, forbedre og redusere, er da all vekst og nedgang innenfor de gitte målene er et positivt utfall?

Den Nasjonale strategi for språk, lesing og skriving er som sagt rettet mot alle barn og elever. Det som skiller denne strategien fra tidligere strategier er: «for første gang satses systematisk og helhetlig på språk, lesing og skriving i både barnehage og skole» (Kunnskapsdepartementet, 2016 a, s. 2). Kan det tenkes at denne satsingen burde ha kommet tidligere? Hvorfor er det først nå det blir satset systematisk og helhetlig på språkutviklingen fra barnehagen av? Et gjennomgående utviklingsløp som følger barnet vil være mer hensiktsmessig for å sikre god utvikling, fremfor en oppstykket og varierende oppfølging.

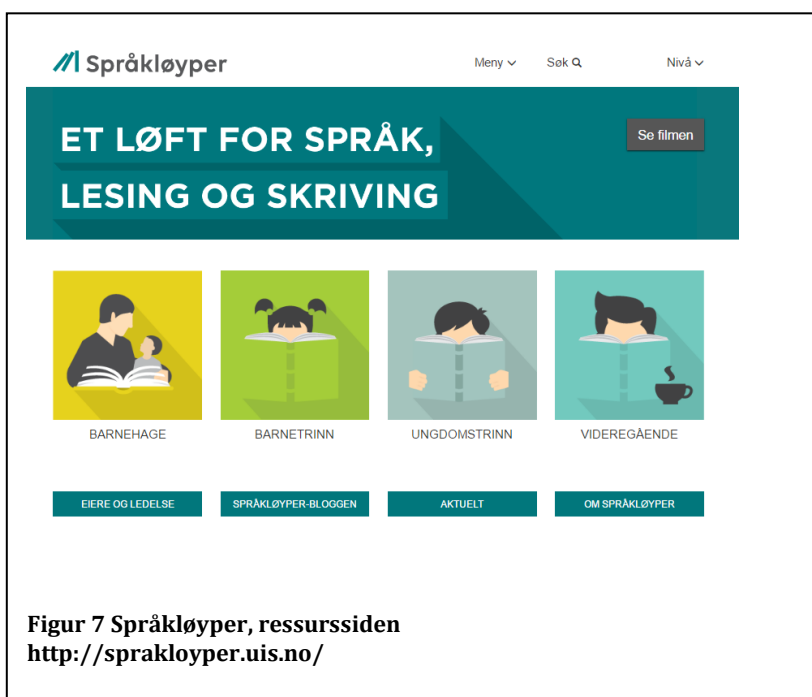
Formålsdokumentet presenterer strategiens hovedgrep og tiltak. Denne strategien har kun tre hovedtiltak. Riktignok er disse store fokusområder, men de presenteres konkret med hensikt på formålet. Formålene lyder som følgende:

1. Introduksjonssamlinger for barnehager og skoler
2. Gratis nettbaserte kompetanseutviklingspakker
3. Støtte til lokalt utviklingsarbeid i kommunene

Hovedgrepene og tiltak er delt opp i fem temaområder. Disse områdene omhandler blant annet begynneropplæring, lesing og skriving i alle fag og digitale medier i lese- og skriveopplæring. Områdene presenteres med tittel og en beskrivelse av hva det innebærer. Til slutt er det et tiltak/forslag på hvordan dette kan arbeides med. Formålsdokumentet kommer ikke inn på noen konkrete tiltak, men henviser til nettsiden og ressursiden til strategiplanen Språkløyper (figur 7, side 39). Denne ressursiden skal gi veiledning, informasjon og støtte, samt at den oppdateres og tilføyes nye områder i løpet av hele tidsperioden til strategiens satsingsperiode (2016-2019).

Det kan tenkes at mangelen på konkrete tiltak i formålsdokumentet er en stor fordel for planen, siden tiltakene tilpasses og utvikles igjennom hele perioden. Tiltakene kan utvikles og tilpasses med hensyn til elektroniske hjelpemidler, samfunnsutvikling, lokale og regionale faktorer samt ta hensyn til de ulike lærevanskene og hvordan nyere forskning kan implementeres.

Innenfor temaområdet *Lesing og skrivning i alle fag* blir området forklart med at lesing og skrivning er en kontinuerlig prosess. Den starter med den første lese- og skriveopplæringen og fortsetter så lenge en fortsatt skriver og leser.



I *Bakgrunnsdokumentet* står det at elevene på ungdomskolen og i videregående opplæring skal videreutvikle lese- og skriveferdighetene de har tilegnet seg på barnetrinnet. Dette presiserer nettopp at lese- og skriveopplæringen er kontinuerlig. Videre står det skrevet at «Lese- og skriveopplæringen må ta konsekvensen av at kunnskap utvikles, kommuniseres og brukes på forskjellige måter i de enkelte fagene» (Kunnskapsdepartementet, 2016 a, s. 5). Igjen kommer det inn på hvor viktig det er at lese- og skriveopplæringen holdes i gang

i hele utdanningsløpet. Ved å presisere at kunnskap utvikles på forskjellige måter i de ulike fagene, setter det et perspektiv på grunnleggende ferdigheter som et redskap for læring. Videre kommer det et konkret forslag om hvordan dette kan gjøres. Nemlig ved at læreren skal få økt kunnskap til å integrere lese- og skrivearbeid i alle fag. Dokumentet kommer ikke inn på hvordan dette skal gjøres, men det presiseres at oppdatert informasjon og ressurser for å kunne gjøre dette skal komme på nettsiden *Språkløyper* gjennom hele perioden strategien er aktiv.

Formålsdokumentet avsluttes med å presentere strategiens fem målgrupper.

- barn og elever med språkvansker
- elever med lese- og skrivevansker
- gutter
- minoritetsspråklige barn og elever
- høyt presterende elever

Videre står det at strategien er rettet mot alle barn og elever i norsk barnehage og skole. Målgruppene nevnt ovenfor i tillegg til de generelle tiltakene, ressurser og tiltak utviklet med tanke på målgruppens behov.

Mange barn og elever strever med språkrelaterte vansker, samt med lese- og skrivevansker. Strategien har som ambisiøst mål å styrke skole- og barnehagepersonalets kompetanse til raskt å identifisere disse barna og elevene, samt følge opp med effektive tiltak. Det er også et mål at høyt presterende elever skal få de utfordringer og den støtte de behøver (Kunnskapsdepartementet, 2016 a, s. 5).

Formålsdokumentet presiserer at strategien er ambisiøs. Det er liten tvil om hva strategien ideelt skal sett gjøre, men i dette dokumentet kommer det nødvendigvis ikke like godt frem hvordan dette skal oppnås.

Formålsdokumentet er riktignok bare grunnlaget til strategien, hvor hovedtiltakene og målgruppene konkretiseres og presenteres. Utviklede

ressurser og tiltak presenteres på strategiens hjemmesider sprakloyper.uis.no.
Det som kan savnes i formålsdokumentet er et fokus på håndskriften og skriftens utforming etter *Den første lese- og skriveopplæringen*.

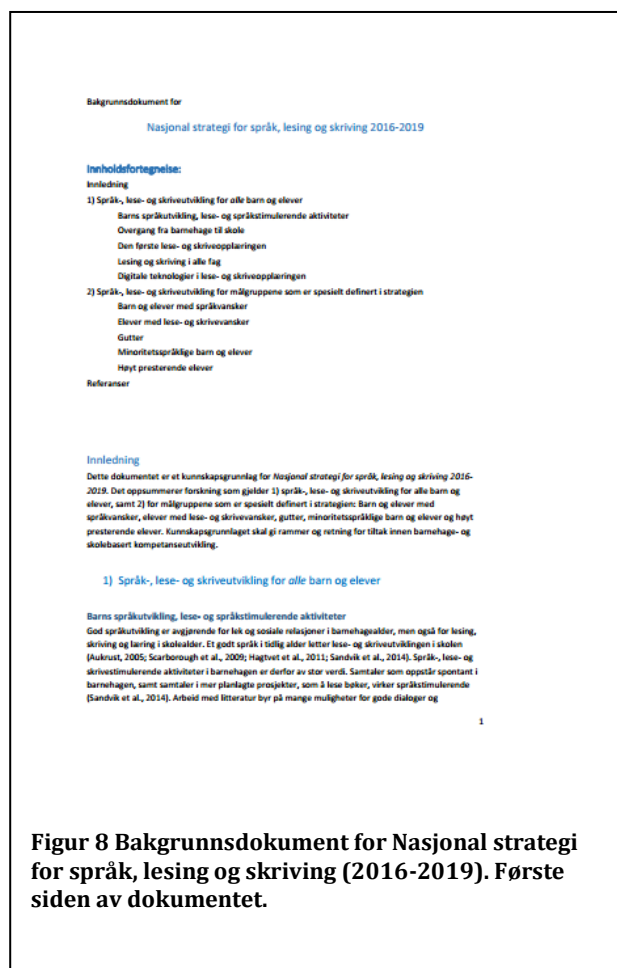
Bakgrunnsdokument for Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (2016-2019)

Bakgrunnsdokumentet er kunnskapsgrunnlaget for strategien *Språkløyper*. Dokumentet oppsummerer forskning som er aktuell for målområdene og målgruppene denne planen er rettet mot. Bakgrunnsdokumentet er lagt inn på samme måte som Formålsdokumentet. En PDF av et Word dokument på nettsiden til Språkløyper. Bakgrunnsdokumentet har heller ingen forside eller illustrasjoner (Figur 8).

Bakgrunnsdokumentet har en standard oppbygning med tittel, innholdsfortegnelse uten sidetall og innledning, før det deles opp i to hovedemner, kapitler og tilslutt referanser. Kapittel 1 er Språk-, lese- og skriveutvikling for alle barn og elever, Mens kapittel 2 er Språk-, lese- og skriveutvikling for målgruppene som er spesielt definerte i strategien. Disse gruppene blir tatt opp senere i analysen. Bakgrunnsdokumentet innleder med formålet: et kunnskapsgrunnlag for strategien *Språkløyper*. Deretter introduseres dokumentets oppbygning. Språket er direkte. Det brukes fagspråk, men det er uformelt i skrivemåten. Det er ikke et akademisk språk eller direkte muntlig, men språket har en faglig tyngde.

«Kunnskapsgrunnlaget skal gi rammer og retning for tiltak innen barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2016). Ved at innledningen slutter med denne setningen, gis det en klar indikasjon over den gitte verdien til dokumentets kilder og referanser. Kunnskapsgrunnlaget skal gi rammer og retning for tiltak. Dette vil si at strategienes tiltak og ressurser vil ha et forskningsbasert grunnlag.

Spesielt aktuelt for denne oppgavens fokus er underkapitlene i kapittel 1, Barns språkutvikling, lese- og språkstimulerende aktiviteter, Lesing og skriving i alle fag, Digitale teknologier i lese- og skriveopplæringen, samt kapittel 2, om Språk-, lese- og skriveutvikling for målgruppene spesielt definert i strategien.



Figur 8 Bakgrunnsdokument for Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (2016-2019). Første siden av dokumentet.

I det første kapittelet er utviklingen av språkkunnskapene presentert i kronologisk rekkefølge, fra barnehagen og oppover i grunnskolen. Kapittelet starter med setningen «god språkutvikling er avgjørende for lek og sosiale relasjoner i barnehagealder, men også for lesing, skriving og læring i skolealder» (Kunnskapsdepartementet, 2016 b, s. 2). Ved å starte kapittelet med en slik setning blir det satt et nytteperspektiv på den følgende teksten. Når ordet «avgjørende» blir benyttet i en faglig, ferdighets- og utdanningskontekst understreker det verdien av det følgende budskapet i setningen. Altså at

språkutvikling er avgjørende for fremtidig læring. Setningen ønsker å gripe interessen og få leseren til å fundere og dermed lese videre i teksten.

Dokumentets utforming gir et helhetlig inntrykk av lese-, skrive- og språkutviklingen. Ved at det er et fokus på de yngste i begynnelsen, med barnehage og begynneropplæring, viser dette at fundamentet i utviklingen bør legges tidlig og arbeides med på barnets premisser i takt med utviklingsnivået og modenhet. Oppmuntring, lek og anerkjennelse blir vektlagt som viktige faktorer og er grunnleggende for videre utvikling.

Bakgrunnsdokumentet setter språkutviklingen i en utviklingsmessig kontekst ved å trekke frem barns interesse og utforskning av språkkunnskaper. «Barn begynner tidlig å vise interesse for bokstaver, og da gjerne sin egen bokstav og bokstavene til de nærmeste familiemedlemmene. Flere barn begynner å skrive og lese før de er fire år» (Kunnskapsdepartementet, 2016 b, s. 2). Dette vektlegger barns interesse i å lære og forstå verden. Interessen for læring er noe som ligger i oss, ikke noe som må skapes, men motiveres, stimuleres og utfordres.

Barn lekeskriver, lekeleser, tegner og forteller uten at voksne setter dem i gang. Tidlig skrivning kjennetegnes ved at barna skribler streker, prøver å etterligne bokstaver, og de tegner og skriver i samme tekst. (...) De prøver å kommunisere et budskap gjennom skrift og må møte anerkjennelse og oppmuntring, både når de skriver og tegner (Kunnskapsdepartementet, 2016 b, s. 2).

Dette avsnittet forteller noe om barns interesse og vilje til å lære og kommunisere med verden. Etterligning av bokstaver kan muligens føre til en forståelse og interesse av skriftens utforming. Selv om den formelle skriveundervisningen ikke starter før noen år senere.

«Når et barn begynner på skolen er det med varierte kunnskaper, ferdigheter og erfaringer med skriftspråk» (Kunnskapsdepartementet, 2016 b, s. 4). Avhengig

av bakgrunn med oppfølging og anerkjennelse av barnets utvikling og øvelse, påvirker det hvor langt eleven er i sitt utviklingsløp. Ved å gi barnet oppmuntring og anerkjennelse for det arbeidet det har utført og utfører, kan dette føre til et ønske om å utvikle egne ferdigheter.

God skriveopplæring kjennetegnes ved at elevene får mulighet til å skrive allerede fra skolestart og ved at læreren legger til rette for ulike typer skriving i ulike fag. Lærerens oppgave er å bygge stillaser rundt elevens skriving slik at eleven kan mestre på sitt nivå. Det er også viktig at elevenes skrevne tekster og tegninger blir verdsatt (Kunnskapsdepartementet, 2016 b, s. 2).

Rask bokstavinnlæring kan bidra til at flere elever får en leseopplæring tilpasset sitt leseferdighetsnivå. Gjennom tilpasset, variert og allsidig arbeid med bokstaver, lesing og skriving kan vi legge til rette for en begynneropplæring der flest mulig kommer godt i gang og opplever mestring og motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2016 b, s. 5).

Strategien beskriver god skriveopplæring som noe kontinuerlig og tverrfaglig. Skriving skal benyttes i alle fag fra eleven begynner på skolen. På denne måten kan det tenkes at eleven får dybdelæring og muligens et grunnlag for å se overføringsverdi av skriveopplæringen. Videre kommer rask innlæring av bokstaver som noe positivt. Det blir lagt vekt på at elevene kan med dette grunnlaget raskere oppleve mestring og motivasjon, med tanke på utvikling i elevens eget tempo. Dokumentet kommer ikke inn på hvordan dette kan gjennomføres, men dokumentet ligger som et kunnskapsgrunnlag til utvikling av nettressursen Språkløyper.

«Forventningene til elevenes lese- og skriveutvikling har vært for lave, noe som skyldes for vage styringsdokumenter og manglende felles forståelse blant lærere om hvilken progresjon som er ønskelig og oppnåelig i begynneropplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2016 b, s. 4). Underkapittelet om Lesing og skriving i alle fag begynner med et kritisk synspunkt til lave forventninger til elevenes lese- og skriveutvikling. Ved å påpeke tidligere styringsdokumenter som vage,

kan det tenkes at ressursiden Språkløyper legges opp til å inneholde konkrete og gode råd, veiledning og støtte til lese- og skriveopplæringen.

Utvikling av lese- og skrivekompetanse er en kontinuerlig prosess som pågår også etter den første lese- og skriveopplæringen. Å kunne lese og skrive innebærer mer enn å tilegne seg elementære basisferdigheter. Fra midten av barnetrinnet stiger også kravene til andre sider ved tekstkompetansen, som for eksempel ordforråd, bakgrunnskunnskap og sjangerkunnskap. Dette gir seg utslag i at elever med lite utviklet ordforråd og tekstkompetanse får vansker med leseforståelsen, uavhengig av om de mestrer avkodning (Kunnskapsdepartementet, 2016 b, s. 5).

Utvikling av lese- og skrivekompetanse er en kontinuerlig prosess. Dette betyr at opplæringen i disse kompetansene ikke skal opphøre etter den første lese- og skriveopplæringen. Det er derfor nødvendig å jevnlig fokusere på utviklingen av disse ferdighetene. Det kan tenkes at det er nødvendig til tider å fokusere på det helt grunnleggende innenfor disse, utformingen av bokstavene, oppbygningen av en setning, grunnleggende grammatikk. Selv om dette skal dekkes i begynneropplæringen, er det ofte nødvendig å friske opp kunnskapen for å kunne utvikle seg videre. På mellomtrinnet og ungdomstrinnet skal elevene videreutvikle lese- og skriveferdighetene de har med seg fra barnetrinnet. Med tanke på at den formelle lese- og skriveundervisning opphører på mellomtrinnet, kan det tenkes at dette fører til store utfordringer for mange elever. Om en skulle fortsette denne undervisningen, men da innenfor de enkelte fagene i tillegg til den formelle skriveundervisningen som ligger under norskfaget. Kan det da tenkes at eleven utvikler en større bredde innenfor kompetansen av områder som ordforråd, bakgrunnskunnskap og sjangerkunnskap?

I underkapittelet om Lesing og skriving i alle fag beskrives lærerens rolle som veileder. På ungdomstrinnet skal elevene begynne å skrive fagspesifikke tekster,

hvor hvert fag har ulike tekstkulturer og uttrykksformer. Læreren skal veilede og bygge opp elevene til å være i stand til uttrykke seg innenfor komplekse, faglige sammenhenger.

Det vil være faglærerne som er lese- og skriveeksperter i sine fag og som må beskrive for elevene hvordan han eller hun som ekspert tenker og oppfører seg i møte med tekster i faget, eller hvordan han eller hun selv skriver tekster i sitt fag (Kunnskapsdepartementet, 2016 b, s. 5).

Bakgrunnsdokumentet trekker frem at det er faglærere som har ansvar for å lære elevene hvordan de skal skrive fagspesifikke tekster. Det kan tenkes at dette er en mulig utfordring hos mange lærere, ettersom dette krever at læreren både har god skriftlig *og* faglig kompetanse. Ved å trekke dette frem i bakgrunnsdokumentet setter dette et krav til ressursiden Språkløyper med fagspesifikke og fagnøytrale ressurser til skriving i alle fag.

I underkapittelet om digitale teknologier i lese- og skriveopplæringen trekkes det frem at rammeplaner og styringsdokumenter i økende grad setter et stort fokus på bruk av IKT i opplæringen. Det kommenteres at framtidens skole trolig vil ha et større bruk av teknologi, og at dette vil gjenspeiles i samfunnsutviklingen. «En rekke studier innen psykologi og nevrovitenskap viser betydningen av den motoriske komponenten i skriving for hånd, som ikke ivaretas når man skriver på tastatur» (Kunnskapsdepartementet, 2016 b, s. 7). Kan det tenkes at dette er et viktig punkt når det er snakk om fordeler og ulemper med IKT i skolen, og da spesielt med tanke på den motoriske utviklingen? Videre argumenteres det med at elever som skriver på datamaskin «generelt skriver lengre og bedre tekster enn de som bruker penn og papir» (Kunnskapsdepartementet, 2016 b, s. 7). Er da den motoriske komponenten av skrivning fortsatt relevant i dagens og fremtidens samfunn, eller kan muligens denne motoriske ferdigheten utvikles på andre områder?

Begge retningene har viktige poeng, og man må derfor være bevisst både på fordelene og ulempene med bruk av forskjellige digitale verktøy, slik at gode avgjørelser kan tas med tanke på når de skal brukes, hvordan de skal brukes, men også når de ikke tjener noen hensikt (Kunnskapsdepartementet, 2016 a, s. 7).

Dette sitatet oppsummerer hovedpoenget med underkapittelet *Digitale teknologier i lese- og skriveopplæringen*. Hvilken retning, om det er penn og papir eller data, eller en kombinasjon, bør valget være overveid med tanke på både fordelene og ulempene de forskjellige retningene har.

«Elever som ikke mestrer skriving, mangler ofte motivasjon for å skrive» (Kunnskapsdepartementet, 2016 b, s. 9). Kan det tenkes at rask gjennomgang av det grunnleggende innenfor lese- og skriveopplæringen kan være svært aktuelt for å øke motivasjonen til elevene som har vansker med motivasjonen og skriving? Dette kan muligens gi dem muligheten til å friske opp den første skriveopplæringen. Undervisningen må være lagt opp på en slik måte at den virker relevant, at den er praktisk og variert, med korte økter tilpasset elevenes nivå. Om undervisningen har et lavere nivå, eller materialet legges frem på en måte som kan oppleves degraderende kan den virke mot sin hensikt. Det kan tenkes at en rask gjennomgang med flere korte økter, hvor undervisningen dekker det grunnleggende, kan virke motiverende på elevene. Dokumenteres elevenes utvikling jevnlig og konsekvent, kan dette muligens bekrefte og forsterke lese- og skriveutviklingen til den enkelte eleven.

Sammendrag

De tre strategiplanene har en del fellestrekk. De grunnleggende ferdighetene blir nevnt i varierende grad. I tre av dokumentene brukes det mye plass på å forklare hva som ligger bak begrepet grunnleggende ferdigheter. I strategiplanen *Skapende læring* er de grunnleggende ferdighetene nevnt som noe viktig, og at det må gjøres noe med, men det utdypes ikke hvordan dette skal gjøres. Strategiplanen er valgt på lik bakgrunn som de tre forrige dokumentene. Men denne planen er som sagt den eneste som er rettet mot et spesifikt fagområde, da de praktisk estetiske fagene. En annen ting som skiller denne planen fra de andre er det lille fokuset skrivning som grunnleggende ferdighet har. Riktignok er dette en plan for kunst og kultur, ikke skrivning. Men med tanke på at skrivning er en av de grunnleggende ferdighetene ville det tenkes at det kom litt bedre til syne i planen.

Bakgrunnsdokumentet til *Språkløyper* er lagt opp på den måten at en får et helhetlig inntrykk av lese-, skrive- og språkutviklingen. Ved å sette språkutviklingen i en utviklingsmessig kontekst ved å trekke frem barns interesse og utforskning av språkkunnskaper, vektlegges det hvor viktig det er å anerkjenne barnets skrift som et forsøk på å tilegne seg kunnskap og som et forsøk på å kommunisere. Barnet skal oppmuntres og anerkjennes både når det skriver og tegner.

Utvikling av lese- og skrivekompetanse er en kontinuerlig prosess. Dette betyr at opplæringen i disse kompetansene ikke skal opphøre etter den første lese- og skriveopplæringen. Bakgrunnsdokumentet trekker frem at det er faglærere som har ansvar for å lære elevene hvordan de skal skrive fagspesifikke tekster. Det kan tenkes at dette er en mulig utfordring for mange lærere, ettersom dette krever at læreren både har god skriftlig *og* faglig kompetanse.

Bakgrunnsdokumentet og Formålsdokumentet legger begge opp til at det kan være hensiktsmessig med rask bokstavinnlæring. Ved å arbeide med ulike

metoder parallelt, med en naturlig progresjon, kan det gi en mulighet for dybdelæring. Dokumentet kommer ikke inn på hvordan dette kan gjennomføres, men med metodefrihet kan det være opp til den enkelte læreren å velge den metoden læreren mener passer best.

Strategiplanen *Motivasjon og mestring* etterlyser relevant, praktisk og variert undervisning. Elevenes medvirkning og en positiv holdning til læring har betydning for elevenes motivasjon. Nøyaktig hvordan dette skal gjennomføres er det i liten grad fokusert på, da med henvisninger og oppfordringer til å bygge videre og kombinere tidligere strategier.

Felles for de tre strategiplanene er skolebaserte tiltak. Tiltak som skal støtte og stimulere elever, lærere, skoleledere. Tiltakene skal kunne gjøres på skolen, eller i regi av skolen. Skapende læring skiller seg litt ut, ved å oppfordre til besøk til ulike kulturelle arenaer, men i regi av skolen.

Motivasjon og mestring og *Språkløyper* legger opp til å bygge videre på lokale satsinger og tidligere strategier. De erkjenner arbeidet som ligger til grunn og ser verdien ved å knytte dette opp mot den nye strategien.

Bakgrunnsdokumentet skiller seg ut ved å trekke inn digitale teknologier i skriveopplæringen. Både fordeler og ulemper ved bruk av penn og tastatur nevnes. Ved å trekke frem forskning som sier at ulike elementer med teknologien kan virke forstyrrende på innholdet av skriften, legger dokumentet opp til at det er både fordeler og ulemper en må ta hensyn til.

4 Drøfting

På bakgrunn av analysen av de valgte strategidokumentene har jeg valgt noen temaer som jeg vil utdype. Gjennom drøfting av disse temaene vil jeg komme inn på hva som kan ligge til grunn for hvordan håndskrift prioriteres.

Den grunnleggende ferdigheten å skrive

Med læreplanen LK06 ble de grunnleggende ferdighetene innført som fem forutsetninger for læring og utvikling. Disse har ikke tidligere blitt introdusert i en læreplan, men det har til dels vært underliggende i noen tidligere læreplaner, om en da selv har ønsket å tolke læringsmålene til å støtte disse ferdighetene. Grunnleggende ferdigheter er som sagt redskaper for å tilegne seg læring. Disse skal nedfelles og reflekteres over i alle fag. I LK06 innledes hvert fag med formål av faget, hovedområder og timetall, for så å beskrive hvordan de grunnleggende ferdighetene forstås i de enkelte fagene.

Innføringen av grunnleggende ferdigheter skapte en del forvirring om hva disse ferdighetene faktisk innebar. Det ble derfor utgitt et rammeverk for de grunnleggende ferdighetene i 2012. Dette skulle klargjøre hva de ulike ferdighetene innebærer.

Målet med disse grunnleggende ferdighetene er å utvikle kunnskap på premiss med de ulike fagene. Dette vil si at det å lese eller skrive i ett fag, ikke nødvendigvis betyr det samme i et annet fag. Dette kan ha både positive og negative sider ved seg. Om det å lese eller skrive blir presentert som noe helt forskjellig i de ulike fagene, kan dette ende med en sviktende forståelse for sammenhengen mellom fagene. Om det å lese og skrive blir presentert som et redskap som kan endres og tilpasses ulike bruksområder, kan dette muligens lære eleven å se ulike typer informasjon fra ulike faglige vinkler. Dette kan igjen

muligens føre til en bredere forståelse av informasjon, som igjen gir et bedre grunnlag for tolkning.

Skriving på fagets premisser

Den grunnleggende ferdigheten å skrive skal benyttes i alle fag, ettersom det er en grunnleggende ferdighet. Dette vil si at skrijving skal brukes på en måte som passer faget, og det skal ikke skrives kun for skrijvingens skyld. Dette betyr at skrijving på de ulike fagområdene må tilpasses faget, det skal skrives på fagets premisser. Men er det egentlig nødvendig å skrive på fagets premisser?

I følge Skrivesenteret innebærer det å skrive på fagets premisser å utføre fagrelevant skrijving. Det vil si at skrijvingen tilpasses faget, med tanke på fagspråk og form. Å bruke fagspråket for å kunne uttrykke seg innenfor en faglig skriftlig kontekst. I dokumentene til strategien *Språkløyper*, sto det at elevene skulle bruke skrijving i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2016 b). Det presiseres at faglærerne har kompetansen innenfor det skriftlige på sitt fagfelt. Det vil si at faglærernes ansvar er å beskrive hvordan skrijving skal brukes innenfor faget. De skal bygge opp elevenes skrivekompetanse og lære dem å skrive fagrelevante tekster. Det å kunne skrive innenfor et fag er som sagt varierende mellom de ulike fagene. I teoretiske fag som Naturfag og Norsk vil det å kunne skrive innebære skriftlige tekster som rapporter, observasjoner, artikler og eventyr. Innen for de praktisk-estetiske fagene som Kunst og håndverk og Musikk innebærer det å skrive på fagets premisser å kunne benytte skriften som et redskap for refleksjon og sette ord på tanker.

Tenkeskriving er en metode hvor elevene skal skrive det de tenker, uten fokus på rettskrivning, grammatikk og sjanger (Skrivesenteret, 2014). Elevenes tanker skal flyte fritt, og settes på papiret (Kringstad & Kvithyld, 2013). Innenfor de praktisk estetiske fagene blir i dette tilfellet skrijving presentert som

tenkeskriving, hvor en dokumenterer arbeidsprosessen, og presentasjonsskriving, den formelle skrivingen (Kringstad & Lorentzen, 2015). Det samme kan en se i kompendiet *Å lede gode skriveprosesser, Eksplisitt skriveopplæring i klasserommet* utgitt av Skrivesenteret. Skriving i de praktisk estetiske fagene blir presentert som tankeskriving og presentasjonsskriving, uformell og formell skriving (Kringstad & Lorentzen, 2015). Dette kompendiet fokuserer på innhold, form og bruken av skriften, men det er tilsynelatende ingen fokus på selve skriftutformingen. Skrivingens bruk skal være et redskap for å reflektere over læring, og muligens føre til motivasjon gjennom refleksjon.

Eleven vil med dette ha en mulighet til å bearbeide og sette tankene i orden ved å bruke tenkeskriving. Med dette kan det tenkes at skriving på fagets premisser kan være nødvendig for å kunne uttrykke og videreutvikle faglig kunnskap. Dette kan igjen styrke elevenes språklige kompetanse innenfor fagfeltet. «Det jeg kan tenke, kan jeg si, det jeg kan si, kan jeg skrive» (Berninger, 2009, s. 72). Ved å ta utgangspunkt i dette sitatet kan en beskrive og forklare tenkeskriving, refleksjon og prosessbeskrivelse. Den kan brukes til å forklare enkelt hvordan en kan overføre en tanke til papiret eller en skjerm. Riktignok er det ikke dette som var den opprinnelige betydningen av sitatet, men det har muligheten for en slik tolkning.

Ettersom det er faglærerens ansvar å undervise i skriving på fagets premisser, betyr dette at de enkelte faglærerne har den kompetansen det trengs? Det kan tenkes at de enkelte faglærerne har denne kompetansen fra sin egen utdanning, da med tanke på skriftlige oppgaver og teoretiske tekster de har lest og skrevet. Ser en på alle kompetansemål en faglærer skal undervise elevene i, kan det tenkes at det blir knapt med tid om det skal fokuseres på de grunnleggende ferdighetene. Dette kan muligens variere mellom faglærerne. De ulike faglærerne kan ha forskjellige vinklinger og fokus på den samme typen oppgave, som tar hensyn til de grunnleggende ferdighetene i undervisningen sin. Kan det tenkes at det å undervise skriving på fagets premisser er for mye ansvar på den

enkelte faglærere? Etersom de grunnleggende ferdighetene er integrerte i læreplanens kompetansemål og er beskrevet hvordan de forstås i de ulike fagene, er dette noe den enkelte faglæreren burde ha gode forutsetninger for å klare. Om det er slikt i praksis, kunne vært spennende å undersøke. Da ved å se hvordan den grunnleggende ferdigheten å skrive brukes i undervisningen. Er det noe faglærerne arbeider bevisst med, eller kommer det som en ettertanke?

Om det skal tas hensyn til elevenes håndskrift og utformingen av håndskriften, kan det tenkes at denne kompetansen er varierende. Det kan muligens være et alternativ å arbeide med skriftutformingen tverrfaglig i samarbeid med norsklæreren. Eventuelt la norsklæreren legge frem sine krav på skriftutformingen, som faglærerne kan bruke i sin undervisning og vurdering. Dette krever en norsklærer som har en kompetanse innenfor skriftutforming, og at faglærerne er villige til å benytte seg av norsklærerens krav. Dette kan kreve mye tid av norsklæreren, da med tanke på utforming og formidling av kravene. Det kan tenkes at en slik løsning ikke lar seg gjennomføres på en god måte uten å bruke mye av tiden og ressursene til de ulike lærerne. Det kan tenkes en løsning vil være et gjensidig samarbeid mellom de ulike lærerne hvor de i fellesskap setter opp, eller går igjennom en annen lærers skriftutformingskrav. På denne måten får de ulike lærerne en felles gjennomgang og forståelse av hvilket utformingsnivå det forventes av elevenes håndskrift. Det kan tenkes at denne gjennomgangen gir lærerne på den enkelte skolen en lokal, men allment akseptert standard på håndskriften.

Skriveopplæring

Skriving som et fag ble innført i 1739 etter innføringen av den nye loven for Allmueskolen. Dette faget var da frivillig sammen med regning (Thune, 2015). I 1936 ble det vedtatt en lov om 7 årig skoleplikt, noen få år senere kom det en ny læreplan tilpasset det nye skoleverket. Normalplanen ble delt opp i byfolkeskole

og landsfolkeskole. Byfolkeskolen fikk mer faglig innhold, som blant annet matematikk og engelsk (Kjeldstadli, 2015). I *Normalplanen for byfolkeskolen 1936* var Skrivning et eget fag. I dette faget var det både norsklærere og tegnelæreren som hadde ansvaret for undervisningen. Tegnelæreren skulle først inn og undervise i skrift fra mellomtrinnet, Mens norsklæreren skulle undervise hele veien. Det er godt mulig at det delte ansvaret for undervisningen henger sammen med fagkompetansen med hensyn til finmotorikk og visuell sans, samt kunnskap om grammatikk og tekstbygging. Tegnelæreren hadde trolig kunnskaper om pennegrepet, sittestillinger, bevegelse og komposisjon. Mens norsklæreren kunne bokstavform, grammatikk, tekstbygging og sjangere. Begge lærerne hadde trolig kunnskaper om selve pennen og formingen av bokstavene, men innlæringen av komposisjon samt prydskrift kan muligens ha vært et ansvar som tegnelæreren utførte.

I dag ligger skriftopplæringen inn under norskfaget. Det vil da si at norsklæreren har hovedansvaret for skriftopplæringen. Ettersom det ble innført grunnleggende ferdigheter i alle fag med læreplanverket *Kunnskapsløftet*, har skriving fått en tydeligere plass i alle fag, da på fagets premisser. Dette er en stor endring siden 1939, med tanke på at det var et eget fag den gangen. Men dette endret seg allerede i 1960 med *Forsøksplanen*. Skriving ble allerede da lagt inn under norskfaget. Denne sammenslåingen har eksistert siden 1960, og den skriftlige delen, da med tanke på utviklingen av håndskrift, har fått en stadig mindre posisjon i læreplanene. Overgangen fra M87 til L97 førte til at kapittelet om skriftforming ble utelatt.

I læreplanverket M74 står det skrevet at det er norsklæreren som har ansvaret for undervisningen i skriftforming. Videre står det at lærerne i alle fag, hvor det benyttes skriving, har et ansvar for å fremme skrivekvaliteten (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 114). Dette kunne muligens øke elevenes skrivekompetanse, med tanke på utforming og utviklingen av håndskrift. At skrivekvaliteten fremmes i fag det skrives i, kan dette muligens øke både

lærerens og elevenes bevissthet rundt skriften og skriftutformingen. Videre i M74 står det at «forming gir særlig god støtte til skriveundervisningen» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 114). Det trekkes frem at arbeid med tegning, maling og finmotoriske øvelser som klipping, kan styrke og støtte opp skriveundervisningen. I M87 og L97 nevnes ikke forming og Kunst og håndverk i forhold til skriftopplæringen. I L97 er det riktignok flere læringsmål som går på arbeid med skrift i kunst og håndverksfaget. Det samme kan en finne i LK06.

Om lærerne i de ulike fagene har et felles ansvar for skriveopplæringen, at de arbeider både på tvers av fagfeltene, men også innenfor fagets premisser, kan det muligens føre til at lærerne bli mer bevisste på fagenes forskjeller og likheter innen for fagene? Med tanke på at det sto skrevet at forming ga god støtte til skriftopplæring i M74, er det da noe som ikke var vellykket? Kan det henge sammen med at nettopp dette sto under norskfaget og skriftutforming, og ikke i de enkelte fagene?

Hvordan kan det ha seg at skriftutformingen stadig har fått mindre plass i læreplanene? Norskfaget blir større og bredere, så det er nødvendig å komprimere noen områder for å få plass til alt, men skriften er nødvendig for å utføre mange av de andre områdene. Kan det være en tanke at skriftutforming og håndskrift skal arbeides med samtidig som andre temaer? I så fall er det merkelig at delen som omhandler skriftutformingen er blitt fjernet. Riktignok er håndskrift integrert i læringsmålene i L97 og i kompetansemålene LK06, men det er ingen steder i disse to læreplanverkene som beskriver nøyaktig hva det innebærer.

I LK06 skal elevene utvikle en funksjonell håndskrift. Hva en funksjonell håndskrift innebærer kommer ikke frem. Dette må søkes opp på blant annet Skrivesenteret, hvor det står at en funksjonell håndskrift skal oppfylle to krav: skrivehastighet og skrivekvalitet. Innenfor skrivekvalitet står det at skriften skal samsvare med den standarden som er allment akseptert. Det er et stort rom for

tolkningsvariasjon, for hva er allment akseptert? Om det er snakk om nasjonal eller regional aksept er det ingen kommentar på. For det kan jo tenkes at den allmenne aksepten er ulik på nasjonalt og regionalt nivå. Og i så fall kan det tenkes at en gruppe lærere eller foreldre med håndskrift som vipper på kanten til dysfunksjonell håndskrift, vil ha et lavere krav til skrivekvalitet? Eller vil denne gruppen sette et høyere krav på elevenes håndskrift? Dette kan ligge til grunn for et videre arbeid, hvor ulike håndskriftprøver deles opp i funksjonell og dysfunksjonell håndskrift, for så å se om de ulike prøvene oppfyller det allment aksepterte kravet.

Dysfunksjonell håndskrift kan i følge Skrivesenteret forklares ved at begynneropplæringen ikke har vært tilrettelagt den enkelte elev godt nok, samt at det kan ha blitt brukt for liten tid på opplæringen (Skrivesenteret, 2015). Foreldre viser bekymring overfor deres barns håndskrift. Barna viser ønske om å lære seg å skrive pent (Skjærseth, 2015). Hva er da grunnen til at elevene ikke oppnår sitt ønske om en pen håndskrift?

I artikkelen *Skrift på vidvanke, om håndskriftopplæring i Norge* viser Christopher Haanes, en av Norges fremste kalligrafer, stor misnøye med utviklingen, eller den manglende utviklingen som vises innenfor den personlige håndskriften, eller hverdagsskriften som er et begrep han gjerne bruker. «Håndskriften er gjort marginal. Håndskriftmodeller er gjenstand for lite konkret kritikk, og det brukes liten tid til øving, korrigering av sittestilling, holdegrep og av skriften selv» (Haanes, 2010). Før var det jo både norsklæreren og tegnelæreren som underviste i skrift, i dag er det norsklæreren. Så har egentlig norsklærerne kompetanse til å undervise i håndskrift? Og har tegnelærerne, eller Kunst og håndverkslæreren kompetanse til skriftopplæring?

Underveis i arbeidet med denne oppgaven har en begynnende trend innenfor utviklingen av håndskrift og håndskriftens verdi kommet til syne. Den 20. juni 2016, ble det utgitt en ny bok rettet mot studenter som tar Grunnskolelærer

utdannelsen. Denne boken er en lærebok for fremtidige skrive­lærere, *På vei til å bli skrive­lærer: Lærerstudenten i dialog med teori og praksis*, er fritt tilgjengelig via Skrivesenterets sider eller dirkete på Cappelen Dam Akademisk, som blant annet en PDF. Skrivesenteret oppfordrer alle som er lærer­studenter, praksislærere og lærer­utdannere til å lese denne (Skrivesenteret, 2016).

Ettersom boken forholdsvis er nyutgitt, har jeg valgt og ikke ta denne med i min undersøkelse. Men erkjenner at det er en mulighet for et skifte av prioriteringen av skriftopplæringen.

Etter 7. årstrinn skal elevene ha utviklet en funksjonell personlig håndskrift (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det kan være aktuelt for læreren i de ulike fagene å bruke sin personlige håndskrift i undervisningen med de eldre elevene. Dette sto skrevet i M74, under skriftutforming og lærernes ansvar for å fremme skriftutforming, men det kan være like aktuelt i dag. På denne måten kan elevene få nye impulser og inspirasjon til utformingen av sin egen håndskrift basert både på den formelle undervisningen fra småtrinnet og oppover, samt utformingen av de ulike lærernes skrift.

Dette tilsier ikke at elevene ikke skal ta hensyn til skriftutformingen. Det grunnleggende element er at elevene skal utvikle en funksjonell håndskrift. En håndskrift som de ikke skal unnskyldes seg for å skrive i det øyeblikket den skrevne teksten skal leses av andre. «I skriftopplæringen må læreren være i stand til å kartlegge elevens skrivekvalitet og hastighet. Læreren må beherske skriften det undervises i og bruke denne skriften i henhold til undervisningen» (Skrivesenteret, 2015). Det er nødvendig at læreren bruker den samme skriften elevene lærer. Dette gir elevene en mulighet til å se hvordan skriften formes også utenfor skriftopplæringen, men det er avgjørende at læreren former bokstavene korrekt. Som Christopher Haanes skriver at skriftundervisningen skal ikke gjemme seg bak ord som personlig og uttrykksfull for å dekke over den manglende kunnskapen rundt skriftutformingen (Haanes, 2010). Dette betyr at en håndskrift ikke kan skjule seg bak begreper som personlig, når skriveren ikke

er konsekvent i utformingen av bokstavenes form eller har kunnskapene om hvordan bokstavene skal formes.

Håndskriften i det moderne samfunnet

I læreplanene fra 1939 frem til 2006 har det vist seg en stadig nedprioritering av håndskriften. Det hele startet med sammenslåingen av faget Skrivning med faget Norsk. Det er ikke kun skolens læreplaner som har utviklet seg, men samfunnet gjennomgår store teknologiske fremskritt. Så har egentlig håndskriften en plass i det moderne samfunnet? Nå som de aller fleste har tilgang til teknologi med tekstbehandlingsprogrammer og muligheten til å skrive beskjeder og notater på farten. Kan det tenkes at håndskriften er avleggs? Men samtidig har arbeidet med denne avhandlingen nærmest vist det motsatte.

Ulike forskere med ulike vinklinger har gjentatte ganger bevist at håndskrift gir bedre læring og forståelse enn skriving på tastatur. Så hvorfor har det seg da slik at håndskriftens status er såpass lav? Dinehart skriver nettopp om den lave statusen håndskriften har «på tross av at en god utviklet håndskrift kan positivt linkes til gode akademiske resultater» (Dinehart, 2014). Når dette ses i sammenheng med digitale skoler som satser på nettbrett og digitale bøker, kan det tenkes at det er noe merkverdig.

Så hvilken verdi har egentlig håndskriften som et redskap for læring? Feder og Majnemer skriver at elever som ikke tilegner seg en funksjonell håndskrift ofte får negativ selvtillit og dårligere akademisk suksess (Feder & Majnemer, 2007, s. 312). Håndskriften kan linkes til akademisk suksess og god selvtillit, dette i seg selv burde jo styrke verdien av dette redskapet. Videre skriver de at det er svært viktig at helsepersonell og lærere setter pris på håndskriften som et akademisk verktøy samt de psykiske konsekvensene dårlig håndskrift medfører (Feder & Majnemer, 2007, s. 316). Det å tilegne seg en god håndskrift er svært krevende.

Det er mange ulike komponenter som skal oppfylles. Det er nettopp dette Dinehart kommer inn på «for de fleste voksne er håndskrift en automatisk prosess, men for barn er dette krevende» (Dinehart, 2014, s. 99). Med dette legges det vekt på at håndskriften tar tid. Det er en lang prosess, som de fleste voksne alt har vært igjennom. Det kan tenkes at de fleste glemmer hvor omfattende dette faktisk var, for denne prosessen er blitt automatisk. For barn er det ikke slik. De må derfor få muligheten til å øve opp denne ferdigheten. Men hvordan skal dette gjøres? Hva er viktige komponenter for å utvikle en funksjonell håndskrift?

Utviklingen av finmotorikk gjennom håndskrift

For å utvikle en funksjonell håndskrift er finmotorikken en svært nyttig ferdighet. Denne ferdigheten kan utvikles i arbeid med håndskrift. Men finmotorikken er også en ferdighet som utvikles på flere arenaer. Det er ikke kun på skolen eleven utvikler denne ferdigheten, det aller meste av dette skjer i hverdagen fra en svært ung alder. Så hvordan utvikles en ferdighet? Og hvordan utvikles ferdigheten på skolen? Dette skjer via øvelse og trening. Enten på skolen eller hjemme.

Ferdigheter utvikles ved at en handling gjentas gang på gang. Det er nødvendig å være selvkritisk og reflekterende over handlingene som gjentas (Sennet, 2008, s. 38). Dette vil si at i arbeid med utvikling av ferdigheter er det svært viktig å gjenta en handling gang på gang. Dette må gjøres riktig og det må gjentas riktig. Om handlingen utføres feil, er det liten grunn til å gjenta feilen, men heller rette opp og gjøre det korrekt. Hvordan repetisjonsarbeidet, øvelsene er organisert er avgjørende for utviklingen av ferdighetene. Hvilke øvelser som gjentas avhenger av hvilke ferdigheter en ønsker å styrke og utvikle. «Ferdigheter er øvde handlinger, som trenes gjennom gjentagende, konkrete og praktiske øvelser» (Sennet, 2008, s. 52). Dette vil si at jo mere en øver på en handling jo bedre vil en

tilslutt utføre handlingen. Selvfølgelig krever dette at handlingen utføres korrekt. Med dette kan det sies at øvelsen på håndskrift må gjentas gang på gang for å mestre de ulike evnene som skal til for å utvikle en funksjonell håndskrift.

Den moderne pedagogikken er redd for repetisjon i undervisningen som den mener er tankeløst og sløvende. En frykt for å kjede elevene, er det iver etter konstant stimuli og unngår rutinemessig arbeid. Dette fratår elevene muligheten til å lære av egen inngrodd praksis og modulere den videre (Sennet, 2008, s. 38)

Det er en kritikk av den moderne pedagogikken. Av frykt for å kjede elevene har arbeidet med utvikling av ferdigheter sklidd til side. Elevene får ikke den tiden de trenger til å utvikle seg selv, til å utforske og forbedre sine ferdigheter. Dybdeløring av et materiale innebærer å ha tid til utprøving, utforskning og utvikling. Dette krever tid og det krever repetisjon.

«Rutine blir ofte forbundet med noe tankeløst og kjedelig» (Sennet, 2008, s. 175). Utvikling av motorikk og håndlag skal ikke oppleves slik. Hvordan øvelsene blir organisert og gjennomført har mye å si for konsentrasjonen. «Ved å skape en rytme i arbeidet kan konsentrasjonen holdes lenger. En blir mer opptatt av å utføre øvelsene enn å telle hvor mange ganger noe er gjort» (Sennet, 2008). Det kan tenkes at en del lærere frykter nettopp dette, at undervisningen skal oppleves som tankeløs og kjedelig. Elevene kan fort bli rastløse, spesielt om de er vant til konstant stimuli. Om øvelses- og repetisjonsarbeid deles opp i mindre tidsintervaller med pauser eller en annen type aktivitet, kan dette muligens gjøre øvelsene og rutinene mer varierende.

Det er viktig å la elevene oppleve mestring og glede av å skape noe, også når det gjelder skrift. Skrivesenteret skriver at «håndskriften er et grunnleggende kommunikasjonsmiddel i samfunnet vårt. Det er viktig å jobbe systematisk med

å utvikle elevens håndskrift» (Skrivesenteret, 2015). Ser en dette opp mot Sennet og hans holdning til repetisjon og øvelse, kan en se en likhet. Om elevene får en gjentagende skriveopplæring innenfor skriftutforming, kan dette hjelpe dem til å utvikle en funksjonell håndskrift. Dette tilsier at en elev med motoriske vansker bør få muligheten til å utvikle motorikken sin. Det er ingen grunn for å velge bort håndskriften, men det kan heller arbeides parallelt med blyant og tastatur. På denne måten får eleven muligheten til å øve finmotorikk på ulike måter, både ved å taste og ved å bevege en hånd som griper en penn.

I begynneropplæringen av skrift kan det muligens være hensiktsmessig å innføre bokstavene raskt. Deretter arbeide med de enkelte bokstavene i dybden ved bruk av flere praktiske og varierte metoder. Det kan tenkes at eleven vil ha større mulighet til å utvikle seg i sitt tempo. Elevene som mestrer skrivingen raskt vil ikke sitte og vente på resten av klassen, kan dette i så fall virke mindre forstyrrende på undervisningen av klassen som en helhet? Elevene har muligheten til å arbeide videre, og øve på de ulike bokstavene. Ved å arbeide med ulike metoder parallelt, med en naturlig progresjon, kan det gi en mulighet for dybdelæring.

Med tanke på at skriveopplæringen gjerne avsluttes på mellomtrinnet, kan det virke som om prioriteringen av skriving ligger kun på innholdet av teksten. Elever som ikke har mestret den motoriske biten av håndskriften, vil nødvendigvis ikke få noe mer oppfølging innenfor skriftundervisningen. Dette kan føre til større vansker for eleven senere i utdanningen sin. Det kan tenkes at skriftutforming bør repeteres jevnlig opp gjennom elevens utdanningsløp.

Som sagt tidligere påvirker en funksjonell håndskrift den akademiske presentasjonen. «Håndskrift er en sammensatt ferdighet som er avhengig av koordinasjonen mellom perseptuelle, motorisk, kognitive og lingvistiske evner» (Maldarelli, Kahrs, Hunt, & Lockman, 2015). Det kan tenkes at denne koordinasjonen er nettopp det som gjør at en funksjonell håndskrift har positiv

virkning på en elevs utdanning. Samhandlingen mellom hånden og hjernen i det skriftlige arbeidet. I forskningsartikkelen *Handwriting in early childhood education* presenterer Dinehart tre måter på hvordan håndskrift kan påvirke den akademiske presentasjonen.

Den første måten er det estetiske. En elev som vipper mellom karakterer har større sjanse for å få bedre karakter om håndskriften er lett leselig, og komposisjonen er oversiktlig og balansert (Dinehart, 2014). Det estetiske uttrykket på en oppgave kan påvirke karakteren som gis. En oppgave med god formestetisk uttrykk, hvor det er tatt hensyn til komposisjon, for ikke å snakke om utformingen av bokstavene, har en større sjanse for å påvirke vurderingen i en positiv grad. Dermed vil en oppgave som ser rotete ut og som er vanskelig å lese, ikke ha den samme muligheten til å trekke opp vurderingen.

Det andre er elever som sliter med dysfunksjonell håndskrift bruker mer tid på selve skriften og mister fokuset på innholdet i teksten (Dinehart, 2014). Det kan tenkes at en elev som har vansker med å forme bokstavene, vil bruke mye tid og krefter på å skrive tydelig slik at læreren kan lese teksten. Dette kan føre til at eleven mister handlingen i teksten den skriver, dermed påvirker elevens dysfunksjonelle håndskrift den akademiske presentasjonen negativt.

Og den tredje er elever som har dysfunksjonell håndskrift har en tendens til å utvikle negative erfaringer til skriving som senker motivasjonen og effektiviteten i skolearbeid (Dinehart, 2014). Som nevnt tidligere påvirker håndskriften elevens selvtillit. Håndskriften er personlig, det er svært viktig i skolen og den er svært sårbar. Det jeg mener med at håndskriften er sårbar kommer av hvordan kritikk og kommentarer om håndskriften føles svært personlig. Det er noe vondt og ubehagelig, for en gjør jo så godt en kan.

Ut ifra dette kan det argumenteres for at håndskriften er et nyttig redskap i læring og utdanning. Spesielt med tanke på påvirkningen av selvtilliten og

utviklingen av finmotorikk. Det kan tenkes at det bør fokuseres mer på repetisjon eller fortsette med den systematiske opplæringen, gjerne ut barneskolen om ikke lenger.

Håndskriften og den digitale skriften

Som sagt er det stor utvikling innenfor teknologien i dag. Dette fører til at stadig flere skoler og utdanningsinstitusjoner satser på IKT, gjerne blir de papirfrie i tillegg. Men er dette en utvikling som gagnar elevene? Det kan tenkes at det kommer an på hvilken vinkling satsningen har, samt hvordan teknologien brukes og hvilken opplæring det gis i bruken av teknologien. Muligens er dette en god utvikling, med tanke på digitale bøker som elevene har tilgang til på sine maskiner. På denne måten har de jo alt tilgjengelig til enhver tid. For ikke å snakke om elevens skolearbeid, som enkelt kan sendes til læreren for retting. Det kan undres om den motoriske komponenten av skriving fortsatt er relevant i dagens og i fremtidens samfunn, eller kan muligens denne motoriske ferdigheten utvikles på andre områder?

I *bakgrunnsdokumentet* til strategien *Språkløyper* er nettopp dette tatt opp. «En rekke studier innen psykologi og nevrovitenskap viser betydningen av den motoriske komponenten i skriving for hånd, som ikke ivaretas når man skriver på tastatur» (Kunnskapsdepartementet, 2016 b, s. 7). Dette er det samme som Dinehart og Maldarelli, Kahrs, Hunt, og Lockman skrev om, den motoriske komponenten av håndskriften. Det kan tenkes at håndskriften krever mer av skriveren, enn det tastaturet gjør.

Når en skriver for hånd, økes muligheten for å lagre bokstavene i et tettmasket nettverk av sansemessig informasjon. Både perseptuell, motorisk, kognitiv og lingvistisk informasjon forsterker lagringen av en bokstav som en funksjonell enhet. Dette er ikke tilfelle når en velger å skrive på tastatur (Rønberg, 2016).

Sett sammen med Dinehart kan dette forsterke nytten av håndskriften, samt svekke tastaturet. Dette betyr ikke nødvendigvis at en ikke skal lære å skrive på tastatur, men foreløpig kan det tolkes utfra disse forskningsartiklene at det er mer lærerikt å skrive for hånd.

Dette har flere forskere kommet frem til, blant annet forskere fra NTNU (NTB, 22.8 2016). I deres undersøkelse kom de frem til at skriving med penn ga høyere aktivitet mellom de ulike delene i hjernen enn det skriving på tastatur gjorde.

Mye av det samme kom James og Engelhardt frem til. De beviste at barn som skrev for hånden aktiverte deler av hjernen som det menes å være spesialisert til lesing og skriving. Dette var ikke tilfelle med barn som skrev på tastatur (Rønberg, 2016). Det kan undres om det er den sansemotoriske aktiviteten som gjør utfallet så stort. Videre kan det undres på om hvorfor det har seg slikt at tastatur ikke oppnår den samme aktiviteten.

Ser en da videre til Mueller og Oppenheimer sin forskning, kan det tyde på at bruk av laptop og tastatur i undervisningen som noteringsverktøy gir et dårligere læringsutbytte enn skriving med penn. Forskningen deres viser at studenter som noterer ved bruk av tastatur nærmest gjør en transkribering av læringmaterialet, imens studentene som skriver for hånd velger ut den viktigste informasjonen og skriver dette om (Mueller & Oppenheimer, 2014). Riktignok konkluderer forskerne med at begge metodene har noe for seg, men dette avhenger av hva en ønsker å oppnå. Notater skrevet på en laptop er ofte mer omfattende og har en større lengde. I enkelte tilfeller kan det være en fordel med mer tekst. Derimot studentene som skrev for hånd viste en større forståelse og refleksjon rundt temaet de hadde notert om.

Forskningen fra NTNU oppdaget imidlertid at den høye hjerne aktiviteten var til stede når det ble skrevet med elektronisk penn (Valmot, 2016). Med dette kan

det betyr at en ikke trenger å gå tilbake til penn og papir for å få den samme læringseffekten. En trenger kun et nettbrett som støtter en slik elektronisk penn.

«Fordelen med å skrive notater for hånd kan muligens skyldes den naturlige langsomheten det å skrive for hånd har, som gir mer tid til bearbeiding og forståelse» (Rønberg, 2016). Denne langsomheten som gir tid til bearbeiding og forståelse kan en oppnå selv ved bruk av elektronikk, men kun når det brukes en penn. Dette betyr ikke at det å skrive for hånd skal gå sakte. En funksjonell håndskrift skal som sagt formes så fort at den kan holde følge med tankene. Det kan derfor tenkes at det er nyttig å utvikle en automatisert skriveferdighet. «En automatisert skriveferdighet er en betegnelse på når skriving av bokstaver for hånd eller tastatur går uanstrengt» (Rønberg, 2016). Bokstavene skal flyte, uten at skriveprosessen stopper opp ved at en er usikker på hvordan en bokstav skrives eller hvor tastene befinner seg.

«Elever som ikke mestrer skriving, mangler ofte motivasjon for å skrive» (Kunnskapsdepartementet, 2016 b, s. 9). Dette kan muligens omhandle både skriftutformingen og tekstskriving. Om en tolker det i retningen av skriftutforming, kan det tenkes at elevene som ikke mestrer dette har et behov for oppfølging. Om elevene ikke får denne oppfølgingen kan det som sagt gå utover deres akademiske presentasjon og selvtillit. Kan det tenkes at det kan være nyttig å repetere det grunnleggende innenfor skriftopplæringen jevnlig opp igjennom utdannelsen? Ved gå back-to-basic kan dette muligens motivere eleven til å forbedre seg, med tanke på at de får klare retningslinjer på hvordan dette kan gjøres.

I artikkelen *Handwriting development, competency, and intervention* skriver Berninger at det er «flere studier som kan tyde på at en slik repetisjon har noe virkning på forbedringen av elevenes håndskrift» (Berninger, 2009). Det betyr nødvendigvis ikke at det er den beste løsningen å etterbehandle. Ideelt sett burde elevene hatt en systematisk skriveopplæring gjennom hele grunnskolen.

Videre skriver Berninger at «elevenes håndskrift viste en forbedring, men skrivehastighet hadde ingen betydelig økning» (Berninger, 2009). Avhengig av hva en ønsker å oppnå med et slikt opplegg, kan det tenkes at det har en verdi for elevenes skriftutforming, men om det er skrivehastigheten en ønsker å forbedre er ikke dette en løsning.

Utfra disse forskningsartiklene kan det tyde på at skriving med penn er bedre enn skriving på tastatur. Håndskriften og alle dens sansemotoriske komponenter gir et større aktivitetsnivå på tvers av hjernehalvdelen. Med tanke på forskningen til NTNU, betyr ikke dette at en ikke kan få glede og stor nytte ved å bruke teknologi i skriftlig arbeid. Det som er avgjørende er nettopp de sansemotoriske komponentene som skrivingen for hånd aktiverer.

5 Praktisk-estetisk komponent

I dette kapittelet vil jeg først presentere mitt arbeid *20 dager Copperplate* fra fagperioden Prosjekt i praksis, hvor jeg arbeidet med utviklingen av håndlag i arbeid med kalligrafi. Videre vil jeg presentere den delen av den praktisk-estetiske kommentaren som skal gjøres etter det skriftlige arbeidet. Til slutt vil jeg kommentere ideer til utstillingen.

Prosjekt i praksis

I fagperioden Prosjekt i praksis ønsket jeg å arbeide med utviklingen av håndlag. Etter å ha lest Richard Sennet sin bok, *The Craftsman (2008)*, fikk jeg et ønske om å arbeide med noe over tid, hvor prosessen og dokumentasjon av utviklingen underveis var viktigere enn et sluttprodukt. Jeg tok utgangspunkt i et sitat av Sennet og et fra *Kunnskapsløftet*.

Den moderne pedagogikken er redd for repetisjon i undervisningen som den mener er tankeløst og sløvende. En frykt for å kjede elevene, er det iver etter konstant stimuli og unngår rutinemessig arbeid. Dette fratru elevene muligheten til å lære av egen inngrodd praksis og modulere den videre (Sennet, 2008, s. 38)

I læreplanverket under formål med faget, Kunst og håndverk står det:

«Utvikling av fantasi, kreativitet, motorikk og håndlag – fra det enkle til det mer avanserte – er viktige dimensjoner i faget og forutsetter tid til utprøving og fordypning» (Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet, 2016).

Disse to sitatene var utgangspunktet for denne oppgaven. Ferdigheter er øvde handlinger, som trenes gjennom gjentagende, konkrete og praktiske øvelser. (Sennet, 2008, s. 52). Det er nettopp dette som er gjort i utviklingsarbeidet, gjennom repetisjon av form og bevegelse for å skrive en kalligrafisk font. Ved å kombinere repeterende øvelser av form, helling og trykk med pangrammer med

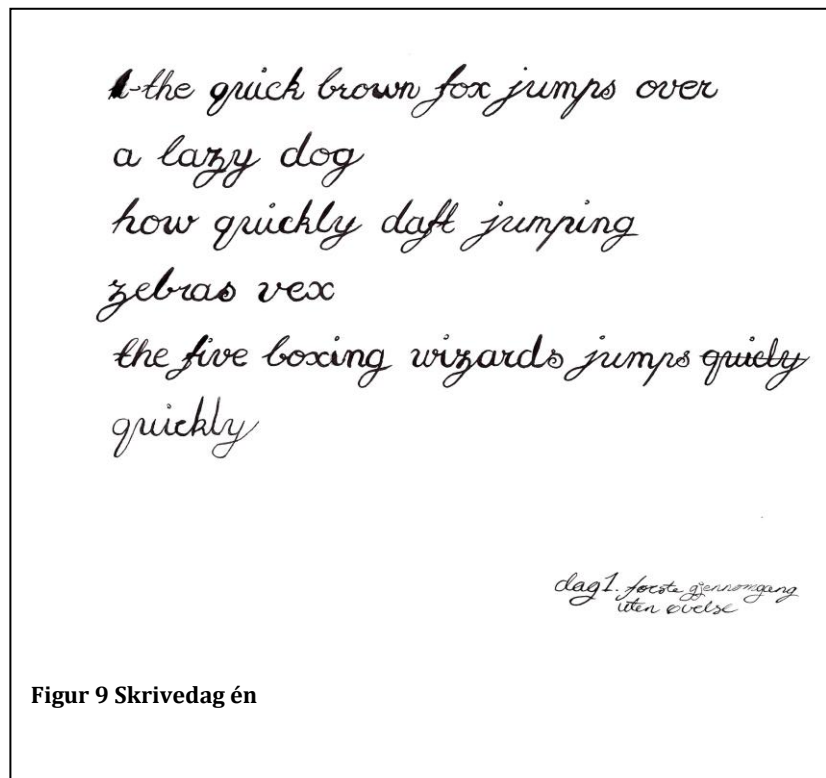
jevne mellomrom, viser dette tydelig at øvelse gjør mester. Et pangram er en setning hvor alle bokstavene i alfabetet skal brukes minst en gang, og helst ikke mer enn en gang (Merriam-Webster).

Det endte med et utviklingsarbeid som viser progresjonen av skriveferdighet innenfor en kalligrafisk font. Arbeidet skulle vare i en periode på 20 dager, med varierende oppgaver og øvelser. For å kunne se utviklingen ble det hver fjerde dag skrevet tre pangrammer.

Jeg startet med å øve på kalligrafi i 7. klasse, for så å ta en pause frem til 9. klasse. Hovedsakelig skrev jeg med bredpenn, både dypp og patron samt med tusj. Jeg følte ikke at jeg mestret pennesplitt fort nok, og dermed unngikk jeg å bruke den. I denne fagperioden ville jeg som sagt arbeide med utvikling av håndlag, og siden jeg følte jeg hadde god erfaring med både kalligrafi og bredpenn, valgte jeg derfor å bruke noe jeg virkelig ikke kunne. Pennesplitt og fonten Copperplate, var derfor et bevisst valg jeg tok for virkelig å utfordre meg selv. Ettersom jeg hadde valgt fonten Copperplate, valgte jeg å skrive på engelsk ettersom æ, ø og å, ikke eksisterte i min bok om denne fonten. Videre ble arbeidene egenvurdert, scannet og publisert på nettstedet *Tumblr*, i en egen blogg dedikert til dette utviklingsarbeidet.

Tumblr bloggen kan finnes via navnet FuzzyDustBunnyDoesCalligraphy eller ved linken under

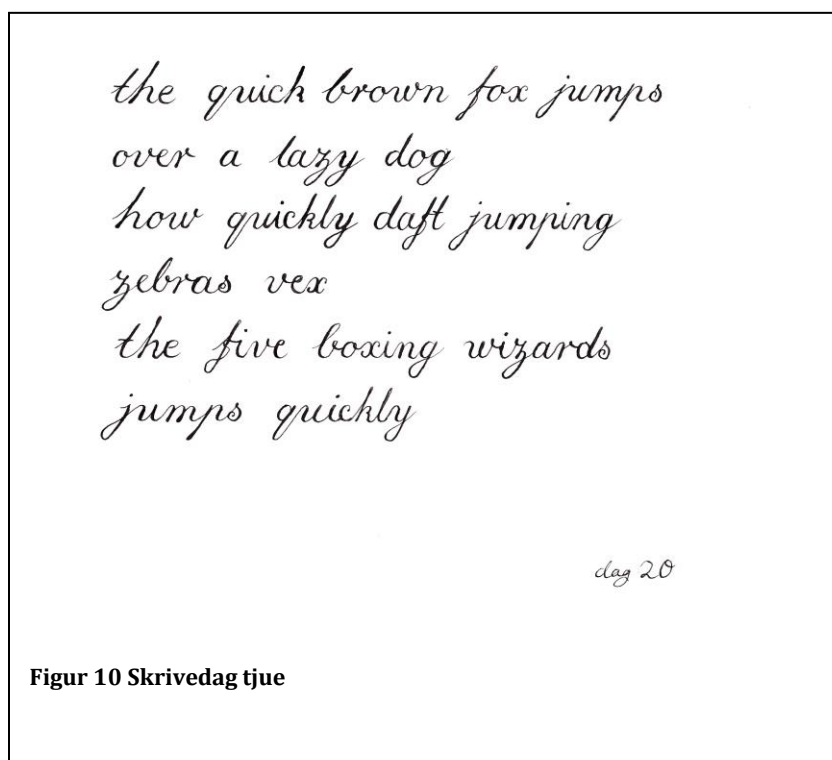
<https://fuzzydustbunnydoescalligraphy.tumblr.com/>



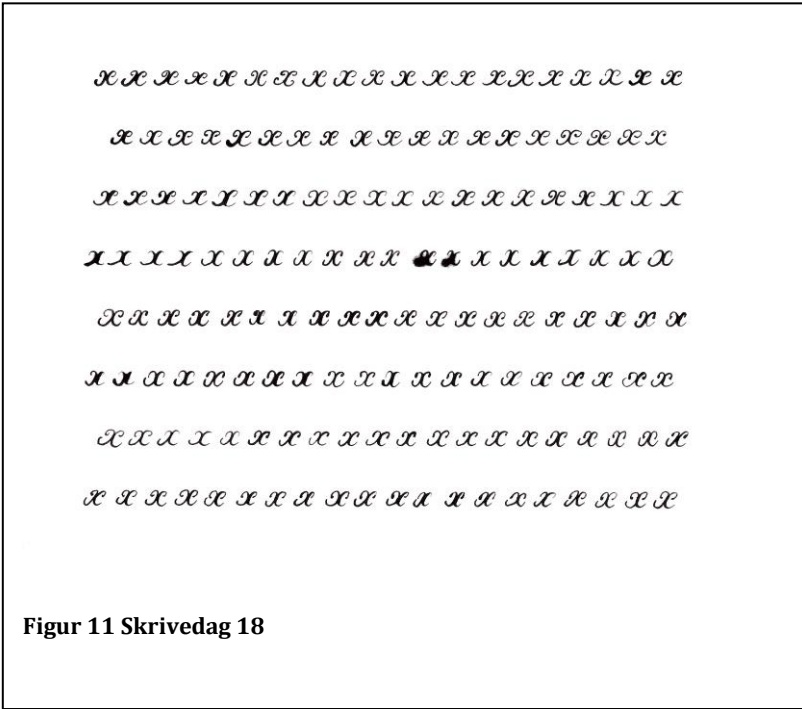
Innen for en såpass kort periode på kun 20 dager med skrivetrening, var det større utvikling en forventet. Arbeidet med skrift ble startet på skrivedag én, hvor skriveøkten ble innledet med de tre pangrammene (figur 9). Dagen ble fylt med skrivetrening av de enkelte bokstavene og border. Egenvurdering og refleksjon av arbeidet ble løst med å vurdere hva som var bra og hva som ikke oppnådde fontens retningslinjer. Bokstavene ble lagt over med kalkerpapir og alle de vanligste feilene ble markert med rødt og videre ble alle de formkorrekte bokstavene eller bokstavedelene markert med grønt.

Skrivedag én viser en usikker skriftutforming, hvor pennetrykk, helling og utformingen av bokstavene viser store variasjoner. Ser en direkte til skrivedag tjue (figur 10) kan en veldig tydelig se utviklingen av pennetrykk, form og helling.

Et av de mest overraskende resultatene denne skriveperioden viste, var at selv med oppskriften av alfabetet, hvor piler viste bevegelsene, ble nødvendigvis ikke



bokstaven skrevet riktig. I det øyeblikket øynene forlot boken og hånden formet bokstaven, hadde det dannet seg en forestilling om hvordan den så ut. Altså hadde bokstaven fått en ny form i hodet, før det ble overført til papiret. Dette fenomenet kan en òg se ved arbeid med kroki og akt, øynene ser, hodet vurderer og en tegner det en tror en ser. Et godt eksempel på dette er bokstaven x. Denne bokstaven ble ikke øvd på før skrivedag 18. Først da ble det tydelig at bokstaven x var skrevet feil på alle pangrammene fra dag én til og med dag 16. Bokstaven x var skrevet som et kryss (figur 9), men øvelsen med bokstaven viste at den skulle skrives som en speilvendt c som hviler inntil en annen c (figur 11).



Utvikling av ferdigheter, håndlag og motorikk

I denne perioden som var såpass komprimert egnet det seg å ha de tre pangrammene hver fjerde dag. Dette ga en spredning i utviklingen uten for store mellomrom, samt avstand nok til å være underholdende og spennende.

Pangrammene viser en tydeligere utvikling av både form, pennetrykk og helling, en fysisk dokumentasjon på utviklingen av ferdighetene (figur 9 og 10).

Setninger som inneholder alle bokstavene i alfabetet gjør det unødvendig å skrive alfabetet i sin helhet hver fjerde dag, i tillegg kan det oppleves som mer motiverende og givende å skrive én tekst. Samt en bonustrening i sammenbinding og komposisjon.

Pomodoro metoden gir arbeidsperioden en jevn rytme, og som Sennet (2008) skrev, holder rytmen på konsentrasjonen. Pomodoro metoden er en arbeidsmetode hvor arbeidet er delt opp i tidsintervaller med pauser mellom

hvert intervall. Et tidsintervall kalles en *pom*, og er tradisjonelt på 25 minutter. Pausene er på 5 minutter, hvor hver fjerde er på 15 minutter (Cirillo, 2016).

I arbeid med skrivetrening kan de tradisjonelle 25 minutter være veldig lange, og kortere poms kan være nødvendig. En sliten arm skriver mye dårligere og det er større risiko for store feil. Som nevnt tidligere er det liten vits i å gjenta feilene. Å tvinge seg igjennom å skrive en økt når en er sliten, fører som sagt til dårligere arbeid, som igjen kan virke demotiverende for videre arbeid. Det går i tråd med Dewey om at en negativ erfaring påvirker hele opplevelsen i den retningen. Vi har en tendens til å huske det som gikk dårlig, bedre enn det som gikk godt. Dette kan da påvirke hele skriveøkten og vi knytter skriving til noe negativt. Dette kan skje på grunnlag av en sliten arm som skriver dårligere og videre gi mer feil. Dette påvirker arbeidsgleden og motivasjonen til å øve.

Det alle gode fonter har til felles er prinsippet bak bokstavutformingen, bokstavene skal ha et slektskap. De skal ligne på hverandre og de skal bygges opp på den samme måten. Høyden skal være konsekvent i forhold til bredden, avstanden skal være jevn og bokstavenes bestanddeler skal gå igjen i andre bokstaver (Haanes, 2014). Dette er like relevant for håndskriften som for trykkskrift og kalligrafi. Ved å øve opp håndskriften eller ved å øve på kalligrafi, kan det øke bevisstheten rundt nettopp dette prinsippet rundt slektskap mellom bokstavene.

Håndskrift i arbeid med Kunst og håndverk

I den andre delen av det praktisk-estetiske arbeidet, delen jeg skal utføre etter det skriftlige arbeidet, vil jeg arbeide med håndskrift på kunst- og håndverksfagets premisser. Etersom min masteroppgave har en teoretisk tilnærming, vil jeg bruke den praktisk-estetiske komponenten som en kommentar som støtter opp under problemstillingen jeg har arbeidet med. Den

praktisk-estetiske komponenten skal ikke svare på problemstillingen, men kommentere noen av de ulike komponentene i min drøfting som er med på å svare på problemstillingen.

Jeg vil med min praktisk-estetiske komponent skape et grunnlag for refleksjon rundt temaet håndskrift i faget Kunst og håndverk. Refleksjon rundt arbeidsmetoder og prioriteringer rundt utviklingen og bruken av håndskriften i faget.

Utstillingen av den praktisk-estetiske komponenten

Til masterutstillingen i mai 2017 ser jeg for meg at jeg skal sette opp en informativ utstilling. Jeg vil at utstillingen skal informere og skape refleksjon rundt håndskrift i faget Kunst og håndverk.

6 Oppsummering og kommentarer

I innledningen min fortalte jeg om hvilket forhold jeg utviklet til håndskriften i løpet av barneskolen, og hvordan dette forholdet har fulgt meg videre. I arbeidet med denne masteravhandlingen var det naturlig for meg å fokusere på håndskriften. Spesielt ønsket jeg å finne ut hvilken plass håndskriften har i skolen i dag. For å kunne finne ut av dette valgte jeg å utføre en kvalitativ dokumentanalyse, hvor jeg skulle drøfte mine funn opp mot relevant teori.

Jeg arbeidet med avhandlingen utfra problemstillingen:

I hvilken grad blir håndskrift ivaretatt i utvalgte utdanningspolitiske strategidokumenter (2007 – 2016)?

I min undersøkelse kom jeg frem til at håndskriften er ivaretatt i varierende grad i de utvalgte utdanningspolitiske strategidokumentene. I arbeidet med denne avhandlingen kan jeg se en begynnende tendens til en endring innenfor håndskriftens prioritering. Dette kan jeg si på grunnlag av de utvalgte strategiene og læreplanene. I læreplanene var det en tydelig nedtrapping av prioriteringen av håndskriftens utforming. Men i LK06 kan det tyde på en endring med introduksjonen av de grunnleggende ferdighetene. Det å skrive har nå en plass i alle fag, riktignok er det varierende hva det innebærer å skrive i de ulike fagene, men det skal ideelt sett utføres. I strategidokumentene kunne jeg se en opptrapping av håndskriftens prioritering. I det eldste dokumentet fra 2007, *Skapende læring*, var ikke håndskrift nevnt og grunnleggende ferdigheter hadde liten prioritering. Ser en derimot på den nyeste planen *Språkløyper* fra 2016, er håndskriften trukket frem og knyttet opp mot relevant forskning som viser håndskriftens verdi i forhold til læring og finmotorikk.

Det jeg opplevde som overraskende i arbeidet med denne avhandlingen, var nettopp denne gryende tendensen mot endring. I tillegg var det hvor viktig de sansemotoriske komponentene i håndskriften var for utviklingen og

refleksjonen rundt læring. Det var spennende at forskningen viser at det å skrive med penn og papir gir det samme resultatet som det å skrive med elektronisk penn på et nettbrett. Dette var overraskende funn som kan gi et godt grunnlag til et samarbeid mellom den digitale og den analoge skriften, både i og utenfor skolen.

Veien videre

Under arbeidet med denne avhandlingen har jeg funnet to mulige innfallsvinkler til videre forskning.

1. Hvordan arbeides det med skrift og håndskrift i faget Kunst og håndverk? Eksempelvis med utgangspunkt i ungdomsskolen eller videregående skole. Her kan det være spennende å intervju noen lærere om deres fokus på skrift og håndskrift i undervisningen. Gjerne med en undersøkelse av et større omfang, for å se om dette er noe faglærere arbeider bevist med eller om skriften og håndskriften kommer som en ettertanke, for eksempel ved egenvurdering og skriftlig dokumentasjon. Hva er det i så fall faglærerne vektlegger, er det tekstens innhold eller er det innsatsen. Blir utformingen av skriften kommentert, eller blir dette sett på som norsklærerens ansvar
2. Etter at jeg startet arbeidet med denne avhandlingen har jeg sett hvor stor utvikling ressursiden *Språkløyper* har hatt over en såpass kort periode. Det kommer stadig mer informasjon, råd og ressurser inn på siden. Det kunne derfor vært interessant å se nærmere på denne siden etter hvert som den utvikler seg, og spesielt å se om utviklingen viser noen spesielle tendenser med tanke på for eksempel prioriteringer av fag, meninger eller arbeidsmetoder.

Litteraturliste

- Berninger, V. W. (2009, Mai). Highlights of Programmatic, Interdisciplinary Research on Writing. *Learning Disabilities Research & Practice*, ss. 69-80.
Hentet fra
<http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.hioa.no/doi/10.1111/j.1540-5826.2009.00281.x/full>
- Cirillo, F. (2016). *The Pomodoro Technique*. Hentet 04 08, 2016 fra
<http://pomodorotechnique.com/>
- Dewey, J. (2013). Å gjøre en erfaring, fra Art as experience. I K. Bale, & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk Teori, En Antologi* (ss. 196-213). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dinehart, L. H. (2014, 03 18). Handwriting in early childhood education: Current research and future implications. *Journal of Early Childhood Literacy*(1), ss. 97 - 118. Hentet fra <https://doi-org.ezproxy.hioa.no/10.1177/1468798414522825>
- Feder, K. P., & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*(49), ss. 312-317.
- Haanes, C. (2010). Skrift på vidvanke. Om håndskriftopplæringen i Norge. *Prosa*(02).
- Haanes, C. (2014). En historie om fonter. *Prosa*, 20(4), ss. 28-35. Hentet fra Prosa Faglitteerært tidsskrift: <http://2001-10.prosa.no/artikkel.asp?ID=628>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). Norsk m/skriftforming. I *Mønsterplan for grunnskolen* (ss. 96-115). Oslo: Aschehoug.

- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). Norsk. I *Mønsterplan for grunnskolen : M87* (ss. 129-147). Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet i samsvar med byfolkeskolen. (1965). IX.Skrivning. I K. o. byfolkeskolen, *Normalplan for byfolkeskolen* (3. utg., ss. 163-167). Oslo: H. Aschehoug & Co. (W.Nygaard).
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). Norsk. I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (ss. 111-129). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kjeldstadli, K. (2015, 11 25). *Ulike klasser, ulik utdanning*. Hentet fra Norgeshistorie.no: <http://www.norgeshistorie.no/forste-verdenskrig-og-mellomkrigstiden/kommunikasjon-og-kunnskap/1613-ulike-klasser-ulik-utdanning.html>
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2013). Skrivning på ungdomstrinnet - fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre Skole*(2), ss. 71-79. Hentet fra Utdanningsforbundet.no: http://www.uddanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_2-2013/BS-2-13_web_Kringstad_Kvithyld.pdf
- Kringstad, T., & Lorentzen, V. (2015). *Å lede gode skriveprosesser*. Hentet fra Skrivesenteret: http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Gode_skriveprosesser_web_lav.pdf
- Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læreplan i kunst og håndverk [Kunnskapsløftet]*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/KHV1-01/>

Kunnskapsdepartementet. (2007). *Skapende læring - Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen*. Hentet fra <http://kunstkultursenteret.no/sites/k/kunstkultursenteret.no/files/3fcfb0e909071f05868a92d75cde02d5.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2012). *Motivasjon og mestring for bedre læring - felles satsning på klasseledelse, regning, lesing og skriving*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskoole/strategiplaner/f_4276_b_web.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2012, 01 11). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 05 30, 2016 fra Utdanningsdirektoratet: http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2016 a). *Språkløyper: Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (2016-2019)*. Hentet fra <http://sprakloyper.uis.no/getfile.php/SL/Strategi%20for%20Spr%C3%A5kl%C3%B8yper-bm.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2016 b). *Språkløyper – Bakgrunnsdokument for Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016–2019*. Hentet fra <http://sprakloyper.uis.no/getfile.php/SL/Bakgrunnsdokument%20Nasjonal%20strategi.pdf>

Kunnskapsløftet generell del. (2014, Juni 03). Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Maldarelli, J. E., Kahrs, B. A., Hunt, S. C., & Lockman, J. J. (2015, 06 01). Development of Early Handwriting: Visual-Motor Control during Letter

Copying. *Developmental Psychology*(7), ss. 879 - 888. Hentet fra <http://dx.doi.org.ezproxy.hioa.no/10.1037/a0039424>

Merriam-Webster. (u.d.). Hentet 04 17, 2017 fra <https://www.merriam-webster.com/dictionary/pangram>

Mueller, P. A., & Oppenheimer, D. M. (2014, 04 23). The Pen Is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand over Laptop Note Taking. *Psychological Science*(6), ss. 1159 - 1168. Hentet fra <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0956797614524581>

NTB. (22.8 2016, 08 22). *Håndskrevne notater gir best læring*. Hentet fra Forskning.no: <http://forskning.no/hjernen/2016/08/handskrevne-notater-gir-best-laering>

Rønberg, L. (2016). Hvad skal vi med håndskrivning i det 21. århundrede? *Viden om Literacy*(19), ss. 4-12. Hentet fra https://www.ucviden.dk/ws/files/35460076/Louise_R_nberg_2016.pdf

Sennet, R. (2008). *The Craftsman*. London: Penguin Books.

Skjærseth, L. E. (2015, 12 09). *Håndskriften er en del av personligheten*. Hentet 06 08, 2016 fra NRK: https://www.nrk.no/trondelag/xl/_-handskrifta-er-en-del-av-personligheten-1.12671652

Skrivesenteret . (2013, 06 02). *Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning*. Hentet fra Om oss: <http://www.skrivesenteret.no/om-oss/>

Skrivesenteret. (2014, 05 02). *Tenkeskriving i kunst og håndverk*. Hentet fra Skrivesenteret: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/tenkeskriving-i-kunst-og-handverk/>

Skrivesenteret. (2015, 08 05). *Håndskrift eller skriving på tastatur?* Hentet 06 11, 2016 fra Skrivesenteret:

<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/funksjonell-handskrift/>

Skrivesenteret. (2016, 08 12). *Bok: På vei til å bli skrive lærer.* Hentet fra Skrivesenteret: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/bok-pa-vei-til-a-bli-skrivelaerer/>






Smidt, J., & Solheim, R. (2012). Veier til kunnskap, identitet og kultur - om formål og bruk i skolens skriveopplæring. *Bedre Skole*(nr 1), ss. 11-16. Hentet 05 28, 2016 fra Utdanningsforbundet.no: http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_1_11/BS_1-12/UTD-BedreSkole-0112-WEB_Smidt_Solheim.pdf


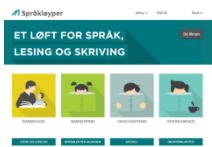

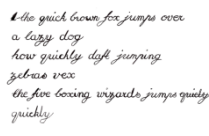
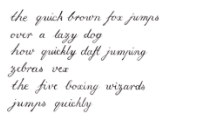

Thune, T. (2015 , 10 20). *Norsk utdanningshistorie.* Hentet fra Store Norske Leksikon: https://snl.no/Norsk_utdanningshistorie

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Kunnskapsløftet.* Oslo: PEDLEX Norsk Soleinformasjon.

Valmøt, O. R. (2016, 10 02). *Vi lærer mer med penn enn med tastatur.* Hentet fra Teknisk Ukeblad Media AS: <https://www.tu.no/artikler/vi-laerer-mer-med-penn-enn-med-tastatur/358683>

Bildeliste

Bilde	Figur	Fotograf/ Opprinnelse	Hentet fra
	1	Scann av side 6 i arbeidsboken <i>På sporet for 4.trinn</i>	Båsland, H., Hovland, B., & Sødal, K. (1999). På Sporet: skriftutforming. 4. Norsk bokmål løkkeskrift. Aschehoug & Co.
	2	Forsiden og baksiden av strategiplanen <i>Skapende læring</i>	Kunnskapsdepartementet. (2007). Skapende læring - Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen. Hentet fra http://kunstkultursenteret.no/sites/k/kunstkultursenteret.no/files/3fcfb0e909071f05868a92d75cde02d5.pdf
	3	Side 26 - 27 av strategiplanen <i>Skapende læring</i>	Kunnskapsdepartementet. (2007). Skapende læring - Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen. Hentet fra http://kunstkultursenteret.no/sites/k/kunstkultursenteret.no/files/3fcfb0e909071f05868a92d75cde02d5.pdf
	4	Forsiden av strategiplanen <i>Motivasjon og mestring for bedre læring</i>	Kunnskapsdepartementet. (2012). Motivasjon og mestring for bedre læring - felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f_4276_b_web.pdf
	5	Side 5 av strategiplanen <i>Motivasjon og mestring for bedre læring</i>	Kunnskapsdepartementet. (2012). Motivasjon og mestring for bedre læring - felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f_4276_b_web.pdf

	6	Første side av formålsdokumentet for strategien <i>Språkløyper</i>	Kunnskapsdepartementet . (2016 b). Språkløyper: Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (2016-2019). Hentet fra http://sprakloyper.uis.no/getfile.php/SL/Strategi%20for%20Spr%C3%A5kl%C3%B8yper-bm.pdf
	7	Utklipp av skjermbilde av forsiden til nettstedet <i>Språkløyper</i> .	http://sprakloyper.uis.no/
	8	Første side av bakgrunnsdokumentet for strategien <i>Språkløyper</i>	Kunnskapsdepartementet. (2016 a). Språkløyper – Bakgrunnsdokument for Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016–2019. Hentet fra http://sprakloyper.uis.no/getfile.php/SL/Bakgrunnsdokument%20Nasjonal%20strategi.pdf
	9	Scann av eget arbeid	
	10	Scann av eget arbeid	
	11	Scann av eget arbeid	