

MASTEROPPGAVE

Tittel: Vi vil skrive!

Skriving som grunnleggende ferdighet for ungdomsskoleelever med lett utviklingshemming.

Navn: Carl Martin Erlandsen

Studentnummer: 143420

Dato: 10.05.2018

Studienavn: LUMSP 40714. Masterstudium i spesialpedagogikk

Avdelingsnavn: Avdeling for lærerutdanning



Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven var å undersøke læreres oppfatning av hvordan de opplever å fremme skrivning som en grunnleggende ferdighet hos elever med lett utviklingshemming på ungdomstrinnet. Jeg ville i tillegg undersøke hvilke endringer i elevenes skrivekompetanse lærerne erfarte at fokuset på grunnleggende ferdigheter kunne føre til.

Det ble brukt semistrukturerte intervjuer i et multippelt kasusstudiedesign. De fem lærerne som ble intervjuet erfarte at de og kollegene deres hadde god kompetanse på skrivning. De delte også kompetanse i kollegiene, og innhentet kompetanse ved behov. Lærerne beskrev at elever med lett utviklingshemming fungerer på forskjellig nivå innen skrivning. De påstod imidlertid at alle disse elevene kunne lære seg å skrive på et fonologisk eller ortografisk nivå ved bruk av: lese- og skrivekurs, temabasert undervisning og fonologisk bevissthetstrening. Arbeid med skrivestrategier og å gjøre abstrakte begreper konkrete gjennom en utforskende undervisningsform ble også fremhevet som utbytterikt for elevene. Digitale verktøy ble nevnt som et nyttig hjelpemiddel for å utvikle skrivekompetansen til elevene. Lærerne opplevde at elevene gjorde store fremskritt innenfor skrivning gjennom bruk av disse arbeidsmetodene. Dette skjedde ved at elevene skrev lengre og mer innholdsrike tekster. De hevdet også at elevene var mer motiverte for å skrive gjennom en utforskende, temabasert undervisningsform som tok utgangspunkt i elevenes interesser. Ved å jobbe med skrivning i alle skolefagene gjennom bruk av arbeidsmetodene ovenfor ble altså elevene motiverte for skriveoppgaver og forbedret sin skrivekompetanse.

Forord

Jeg ønsket etter å ha arbeidet som lærer og spesialpedagog i 26 år et faglig påfyll som kunne inspirere og videreutvikle meg i min yrkesrolle. Jeg ville relatere denne videreutdanningen til mitt arbeid med barn og ungdommer med utviklingshemming på en spesialscole. Jeg har alltid vært opptatt av skriveutviklingen til disse elevene, og hvordan den kan stimuleres ved å arbeide med skriving i alle fagene på skolen. Jeg valgte derfor dette som tema for masteroppgaven min.

Jeg vil takke min arbeidsgiver Skedsmo kommune og min arbeidsplass Frydenlund skole og ressurscenter for at de har lagt til rette slik at det har vært mulig for meg å kombinere studier og jobb. Jeg vil også takke min veileder Jannicke Karlsen for nyttige og konstruktive tilbakemeldinger undervegs. Jeg vil også takke min familie: Marianne, Nicolai og Julianne for oppmuntring underveis og tålmodighet med meg når jeg har fordypet meg i teorier og analyser. Jeg vil også takke mine informanter som velvillig stilte opp og delte sine erfaringer og kunnskaper om skriving med meg.

Holter, mai 2018

Carl Martin Erlandsen

Innhold

1.0	INNLEDNING	6
1.1	Bakgrunnen for valg av tema og formålet med prosjektet	6
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	7
1.3	Avgrensning	8
1.4	Beskrivelse av tekstens oppbygging.....	8
2.0	TEORI OG EMPIRI	9
2.1	Drøfting og utdyping av viktige begreper i problemstillingen	9
2.1.1	Grunnleggende ferdigheter	9
2.1.2	Utviklingshemming	10
2.2	Skriveopplæringen av utviklingshemmede elever i et historisk perspektiv	11
2.3	Sosiokulturell teori	12
2.4	Skriving	13
2.4.1	Hva er skriving?	13
2.4.2	Friths lese- og skriveutviklingsmodell	14
2.4.3	Fonologisk strategi	14
2.4.4	Skriving som grunnleggende ferdighet	15
2.4.5	«SKRIV-prosjektet»	15
2.4.6	Skrivetrekanten.....	15
2.4.7	Skrivehjulet	16
2.4.8	Skrivingens formål	17
2.5	Bruk av digitale verktøy i skriveundervisningen.....	18
2.6	Begrepstrening for elever med lett utviklingshemming	20
2.7	Forskning om utviklingshemming og skriving.....	20
2.7.1	Studier som har sett på skriveutviklingsnivåer hos utviklingshemmede elever	21
2.7.2	Studier som har sett på betydningen av fonologisk bevissthet for skriveutviklingen	21
2.7.3	Studier om bruk av skrivestrategier.....	22
2.7.4	Studier om skrivestrategier i Norge.....	25
2.7.5	Studier om skriving med formål.....	27
2.8	Oppsummering	28
3.0	METODE OG ANALYSE	29
3.1	Vitenskapsteoretisk ramme	29
3.2	Forskningsdesign: Multippel kasusstudieundersøkelse.....	30
3.3	Semistrukturert intervju.....	31
3.4	Analyseenhet og sampling (utvalg).....	32

3.5	Datainnsamling og intervjuguide	33
3.6	Tematisk analyse	33
3.7	Validitet i sju stadier.....	35
3.8	Forskningsetiske vurderinger	40
4.0	FUNN OG DRØFTING	42
4.1	Presentasjon av informanter	42
4.2	Presentasjon av resultater	43
4.2.1	Kompetanse	43
4.2.2	Muligheter og utfordringer innen skriving for elever med lett utviklingshemming	45
4.2.3	Fonologisk bevissthet	46
4.2.4	Skriving i alle fag	48
4.2.5	Skrivestrategier.....	51
4.2.6	Skrive i ulike sjangrer.....	54
4.2.7	Skriveoppgaver som har et klart formål	56
4.2.8	Datastøttet skriveundervisning	57
4.2.9	Språkforståelse	59
4.3	Sammendrag av resultater	61
4.4	Drøfting av funn	62
4.4.1	Lærernes opplevelse av sin kompetanse på å bruke skriving som en grunnleggende ferdighet for elever med lett utviklingshemming.	62
4.4.2	Lærernes oppfatning av muligheter og begrensninger elever med lett utviklingshemming har innen skriving.	64
4.4.3	Lærernes arbeid med skriving som grunnleggende ferdighet?.....	65
4.4.4	Lærernes oppfatning av endringer ved utviklingshemmede elevers skrivekompetanse ved å fokusere på skriving som grunnleggende ferdighet.....	69
4.4.5	Lærernes oppfatning av hvordan de kan motivere elevene for skriving i alle fag.....	73
5.0	<u>KONKLUSJON</u>	76

1.0 INNLEDNING

1.1. Bakgrunnen for valg av tema og formålet med prosjektet

Å kunne uttrykke seg skriftlig er en viktig kommunikasjonsform for utviklingshemmede elever i et teknologisk samfunn. Å kunne skrive e-mail, sende SMS eller bruke web blir i vårt samfunn brukt hyppigere enn telefonsamtaler. I tillegg trenger elever med utviklingshemming tilstrekkelig skriftlig kompetanse for å kunne klare seg i dagliglivet, og for å kunne skrive for eksempel en jobbsøknad (Pennington et al., 2014). Å kunne uttrykke seg skriftlig krever et mangfold av kunnskaper som å formulere tanker, å ha et godt ordforråd og å ha kunnskap om tekststrukturer, staving, grammatikk, tegnsetting m.m. (Katims, 2001). Skrivning har ofte likevel ikke blitt prioritert i klasserommene, og utviklingshemmede elever har ifølge Joseph & Konrad (2008) fått få muligheter til å oppnå god skrivekompetanse. Denne gruppen elever har tidligere blitt sett på som ikke opplæringsdyktige (Befring, 2012), og synet på gruppens mulighet til å tilegne seg skriveferdigheter har vært preget av pessimisme (Varuzza et al., 2014). Det har imidlertid i de senere årene kommet studier som viser at elever med utviklingshemming kan lære å uttrykke seg skriftlig i ulike typer av skriveoppgaver (Guzel-Ozmen, 2006; Joseph & Konrad, 2008; Pennington et al., 2014; Ratz & Lenhard, 2013; Woods-Groves et al., 2012).

Jeg har i hele min yrkeskarriere jobbet med elever med lett utviklingshemming, og er opptatt av hvordan denne elevgruppen kan oppnå fremgang i egne skriveferdigheter, og *få lyst til å* skrive mer i alle fag på skolen. Jeg ønsker derfor å få vite mer om hvordan det jobbes med denne elevgruppen i skolen, og kople mine funn mot relevant litteratur på området.

Resultatene fra studien kan være nyttig for samfunnet og profesjonelle praksiser ettersom det er forsket lite på dette feltet. Dette kan være et lite bidrag til å få et innblikk i undervisningstilbudet denne elevgruppen får i skolen. Forskningsprosjektet kan også synliggjøre for samfunnet at disse elevene har mulighet til å oppnå fremgang i egne skriveferdigheter ved at det fokuseres på skrivning i alle fag på skolen.

Jeg ønsker i denne masteroppgaven å få frem lærernes oppfatninger av hvordan de kan fremme skrivning som en grunnleggende ferdighet for elever med lett utviklingshemming, og hvilke endringer i skrivekompetansen til elevene dette kan medføre. Skolene som er blitt valgt er to spesialskoler og tre ordinære ungdomsskoler med tilrettelagte baser for elever med utviklingshemming der til sammen fem lærere ble intervjuet.

Det fokuseres spesielt på lærernes oppfatninger av og tanker om hvordan de kan skape skrivesituasjoner i de ulike skolefagene. Det legges særlig vekt på skriveoppgaver med klare formål der elevene ser at de kan ha bruk for å kunne skrive. Det norske forskningsprosjektet SKRIV har også vist at formålet ved skrivingen har blitt prioritert i for liten grad i norsk skole (Smith, 2010). Dette henger nær sammen med motivasjonsaspektet ved skrivingen. Elever er ofte er mer motiverte for å lære seg å skrive når de ser at de trenger skriveferdighetene for eksempel for å kunne skrive til venner på Facebook, mail eller Twitter (Solheim, 2016). På bakgrunn av disse innledende betraktningene har jeg kommet frem til følgende problemstilling og forskningsspørsmål.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstilling:

Hva er læreres oppfatning av hvordan de kan fremme skriving som en grunnleggende ferdighet hos elever med lett utviklingshemming på ungdomstrinnet, og hvilke endringer i elevenes skrivekompetanse erfarer de at arbeidet kan føre til?

Forskningsspørsmål:

For å belyse problemstillingen har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1: Hvilken kompetanse opplever lærerne å ha på skriving som en grunnleggende ferdighet for elever med lett utviklingshemming?

Forskningsspørsmål 2: Hvilke muligheter og begrensninger mener lærerne at elever med lett utviklingshemming har innen skriving?

Forskningsspørsmål 3: Hvordan beskriver lærerne arbeidet med skriving som grunnleggende ferdighet?

Forskningsspørsmål 4: Hvilke positive eller negative endringer av utviklingshemmede elevers skrivekompetanse opplever lærerne ved å fokusere på skriving som grunnleggende ferdighet?

Forskningsspørsmål 5: Hva er lærernes oppfatning av hvordan de kan motivere elevene for skriving i alle fag?

1.3 Avgrensning

Denne masteroppgaven avgrenses til *skriveferdighetene* til elever med lett utviklingshemming. Flere av studiene som det redegjøres for i avsnitt 2.7 omfatter både lese- og skriveferdighetene til utviklingshemmede elever. Selv om lesing og skriving henger nøye sammen med hverandre (Traavik, 2014), har jeg valgt å ikke fokusere på forskning som går på leseferdighetene til disse elevene. Dette skyldes at problemstillingen min er avgrenset til skriveferdighetene til elever med utviklingshemming. I tillegg ville teksten blitt altfor omfattende hvis det skulle fokuseres på både lese- og skriveferdighetene til denne elevgruppen. Teoridelen av oppgaven avgrenses til sentrale teorier for hvordan skriveutviklingen foregår. I tillegg drøftes og redegjøres det for modellene: *skrivehjulet* og *skrivetrekanten*. Disse modellene og teoriene kan samlet gi en forståelse for hva skriving er. Samtidig fokuserer de på egenskaper ved skriving som er sentrale for problemstillingen til dette prosjektet.

I forhold til avgrensninger, begrunnelser og valg av forskningsmetoder og analysemetoder viser jeg til metoddelen av masteroppgaven.

1.4. Beskrivelse av tekstens oppbygging

Teksten starter med en innledning der temaet og bakgrunnen for prosjektet, problemstillingen og forskningsspørsmålene blir beskrevet. Deretter redegjøres det for valg som er blitt gjort i forhold til avgrensninger av teksten. Teoridelen starter med en drøfting av noen sentrale begreper i problemstillingen. Deretter følger en kort redegjørelse for skriveopplæringen av elever med utviklingshemming i et historisk perspektiv. Masteroppgaven har et sosiokulturelt teoretisk grunnlag, og det redegjøres for dette. Det drøftes etterpå hva skriving er, ulike modeller for skriveutvikling samt skrivehjulet og skrivetrekanten. Formålet med skrivingen og bruk av digitale verktøy i undervisningen blir så diskutert. Studier som er aktuelle for problemstillingen blir deretter drøftet. I metoddelen som følger etter dette redegjøres det for metodevalg med begrunnelser. I resultatdelen blir funn analysert ved bruk av en tematisk analyse, og funnene blir drøftet opp mot teorien. Teksten avsluttes med en konklusjon basert på drøftingene som er gjort underveis.

2.0 TEORI OG EMPIRI

Teoridelen har som formål å gi oversikt over sentrale begreper i problemstillingen, et historisk perspektiv på skriveopplæringen av elever med utviklingshemming og redegjøre for det sosiokulturelle perspektivet som er det teoretiske grunnlaget for masteroppgaven. Teoridelen gir i tillegg en teoretisk innføring i noen sentrale skriveutviklingsteorier og modeller.

Forskningen som presenteres kan gi et innblikk i hva som kan fungere i skriveundervisningen av denne elevgruppen.

2.1 Drøfting og utdyping av viktige begreper i problemstillingen

I problemstillingen ovenfor forekommer noen sentrale begreper som det kan være nødvendig å få definert, drøftet og utdypet. De to begrepene som drøftes er *grunnleggende ferdigheter* og *utviklingshemming*.

2.1.1 Grunnleggende ferdigheter

Grunnleggende ferdigheter er noe som vektlegges i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Gjennom læreplanrevisjonen (Kunnskapsdepartementet, 2013) og St.meld. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2015-16) som danner grunnlaget for den nye læreplanen som er under utarbeidelse videreføres vektleggingen av de grunnleggende ferdighetene.

Skriving er en av de grunnleggende ferdighetene, og innebærer at skriving benyttes som et redskap for kunnskapsutvikling i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2014). Skriving blir imidlertid ofte tatt for gitt, ifølge Kringstad og Kvithyld (2012). De tar derfor til orde for å fokusere på skriving i alle fagene på skolen og at den statlige satsningen «Ungdomstrinnet i utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017) omfatter skriving ved at skolene får inn kompetanse fra høyskolelærere. De grunnleggende ferdighetene omfatter alle elever i norsk skole, og elever med lett utviklingshemming skal dermed også få skriveundervisning i alle fagene på skolen.

Grunnleggende ferdigheter har sitt opphav fra OECD sin prioritering av nøkkelkompetanser som alle mennesker bør kunne beherske for å kunne ta del i samfunnslivet som selvstendige individer (Bakke, 2014). Norske myndigheter har også blitt påvirket av dette, og har inkludert de grunnleggende ferdighetene i sine styringsdokumenter som for eksempel Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006). I tillegg har også PISA-undersøkelsen og andre internasjonale undersøkelser bidratt til at disse begrepene har kommet på den politiske dagsordenen (Smith, 2010). I likhet med alle andre elever skal også elever med en

utviklingshemming som en følge av Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) og HVPU-reformen (St.meld. 47, 1989-90) ut fra sine forutsetninger inkluderes og delta i samfunnslivet. De må derfor også få tilpasset opplæring i grunnleggende ferdigheter ut fra sine forutsetninger.

2.1.2 Utviklingshemming

Et annet sentralt begrep i problemstillingen er utviklingshemming. Dette begrepet vil derfor nå utdypes og drøftes relatert til problemstillingen for masteroppgaven.

Det benyttes ofte IQ-skårer for å diagnostisere mennesker med utviklingshemming.

IQ-skårer mellom 70 og 130 regnes som verdier innenfor normalområdet. IQ-skårer under 70 betraktes som utviklingshemming (Cimera, 2006). American Psychological Association (APA) definerer lett utviklingshemming som IQ-skårer mellom 55 og 70. Skårer mellom 35 og 54 betegnes som moderat utviklingshemming. Skårer mellom 20 og 34 anses som alvorlig utviklingshemming. Skårer under 20 regnes som dyp utviklingshemming (McDermott, 2007).

The American Association on Mental Retardation (AAMR) bruker i motsetning til APA ikke et system basert på IQ-skårer. De kartlegger i stedet mennesker ut ifra hvilket hjelpebehov de har i skolen, i bosituasjonen, for å fungere i samfunnet etc. (Beirne-Smith et al., 2006). De ønsker derfor å bytte ut APA sitt klassifiseringssystem med et system som baserer seg på hvilket nivå det er på hjelpen som menneskene har behov for. De skiller mellom periodisk, begrenset, omfattende eller gjennomgripende hjelpebehov. Likevel er fortsatt APA sine kriterier mest i bruk (Beirne-Smith et al., 2006). APA sine kriterier benyttes også i forskningsartikler om utviklingshemming som det redegjøres for i denne masteroppgaven, og vil derfor benyttes her.

Mesteparten av årsakene til utviklingshemming er ukjente, og det er blitt spekulert i at bare 10-15 % av årsakene til utviklingshemming er kjente (Beirne-Smith et al., 2006). Innenfor gruppen med lett utviklingshemming kan det være enda vanskeligere å fastslå årsakene enn det som er tilfellet for alvorlig og dyp utviklingshemming. Kjente årsaker klassifiseres i genetiske faktorer (kromosomfeil og genetisk overføring av egenskaper), hjernefaktorer (defekter i hjernen eller sentralnervesystemet som kan oppstå før fødsel, i fødselen eller etter fødselen), miljømessige årsaker (prematurbarn og babyer med lav vekt, blyforgiftning, fattigdom og mangel på sensorisk (sansemessig) stimulering) (Beirne-Smith, et al. ,2006).

Elever med utviklingshemming vil ha en langsommere progresjon enn elever som skårer innenfor normalområdet på evnetester, men de kan med riktig trening og stimulering tilegne seg ferdigheter i skolefagene (Beirne- Smith et al., 2006). De kan møte utfordringer i forhold til å tilegne seg grunnleggende ferdigheter innenfor lesing, skriving og regning. De kan ha behov for mange repetisjoner med konkrete og meningsfulle eksempler innenfor alle læringsaktiviteter (Young et al., 2004). De kan ha vansker med å generalisere kunnskap til andre situasjoner samt å overføre og hente opp informasjon fra langtidshukommelsen. De kan også ha korte konsentrasjonsperioder, og bli lett forstyrret (Bouck & Joshi, 2012). Svikt i korttidsminne kan føre til at de lett blir avledet, at de ikke får med seg viktige detaljer, og bruker lengre tid på å forstå oppgaver (Næss et al., 2015, Høybråten Sigstad, 2017). De trenger veiledning for å oppnå de ferdighetene som kreves for å kunne delta i samfunnet i så stor grad som mulig ut ifra sine forutsetninger (Dever & Knapczyk, 1997).

Elever med utviklingshemming kan også bli kognitivt overbelastede. Dette innebærer at de fort blir slitne når de får for krevende oppgaver over lang tid, eller blir «bombardert» av sanseinntrykk som det kan være vanskelig for hjernen å bearbeide (Wigaard, 2015). Planer som gir en tydelig oversikt over hva de skal gjøre i en arbeidsøkt med skriving kan være nødvendig for at det skal kunne bli forutsigbart for dem. De kan også ha betydelige svingninger i dagsform, slik at det kan være nødvendig med alternative planer for skriveøktene som tar hensyn til dette (Bakken, 2011).

Forskning som drøftes senere i masteroppgaven (se 2.7.1) viser at de fleste elever med lett eller moderat utviklingshemming er i stand til å lære seg å lese og skrive (Katims, 2001; Ratz & Lenhard, 2013). I et historisk perspektiv har imidlertid synet på opplæringsmulighetene til disse elevene vært preget av pessimisme (Varuzza et al., 2014). Jeg vil nå kort skissere de store linjene i skriveopplæringen av denne elevgruppen i et historisk perspektiv.

2.2 Skriveopplæringen av utviklingshemmede elever i et historisk perspektiv

Katims (2000) hevder at behandlingen av mennesker med utviklingshemming har en lang historie, men at systematisk lese- og skriveopplæring for denne gruppen mennesker bare har skjedd i nyere tid, dvs. fra 1800-tallet. Jean Mark Gaspard Itard var da den første som gjennomførte systematisk lese- og skriveopplæring av utviklingshemmede elever. Dette ble videreført av hans elev Eduard Onesimus Seguin (Befring, 2012). Andre fulgte i samme fotspor. Maria Montessori hentet mye av teorien sin fra Seguin (Askildt & Johnsen, 2012).

Montessori hadde et optimistisk syn på elever med utviklingshemming sin evne til å lære seg å lese og skrive (Befring, 2012). Hun benyttet en multisensorisk strategi (stimulere flere sanser samtidig), og mente at lesing og skriving styrket hverandre gjensidig (Katims, 2000).

Bruk av fonologisk strategi (se 2.4.3) for at utviklingshemmede elever skulle lære seg å lese og skrive ble beskrevet første gang i 1931 (Braem i Katims, 2000). Elever med Down syndrom kan imidlertid ha vansker med en fonologisk strategi (Buckley, 2000). Det har som en konsekvens av dette blitt utarbeidet en ordbildemetode (leser og skriver hele ord) for disse elevene. Metoden er blitt benyttet siden 1980 (Bird et al., 2004). Buckley (2000) hevder at lese- og skriveopplæringen av elever med Down syndrom i stor grad har mislyktes fordi den svakeste kanalen, den auditive, er blitt benyttet i opplæringen. I stedet hevder Buckley (2000) at den visuelle kanalen bør benyttes i lese- og skriveopplæringen ved at barna leser og skriver ordene som ordbilder. Elevene lærer seg så å lytte ut fonemer (språklyder) og morfemer (de minste språklige elementene med meningsbærende funksjon) i ordbilder de allerede har lært, og knytte fonem til grafem (bokstav) (Bird et al., 2004).

Nyere forskning som det redegjøres for senere i denne oppgaven (se 2.7) vektlegger imidlertid å utvikle den fonologiske bevisstheten (se 2.4.3) til elever med utviklingshemming (også elever med Down syndrom), slik at elevene kan nyttiggjøre seg av fonologisk strategi fremfor ordbildemetoden når de skriver. Dette begrunnes blant annet med at dersom de kun kan lese og skrive ord som de har øvd på gjennom ordbildemetoden, vil de få begrensede lese- og skriveferdigheter (Lemons et al., 2012; Ainsworth et al., 2016; Varuzza et al., 2014).

2.3 Sosiokulturell teori.

Jeg har valgt en sosiokulturell tilnærming til denne masteroppgaven fordi denne teoretiske retningen kan synliggjøre hvordan elever lærer for eksempel skriveferdigheter i et sosialt samspill med mer kompetente personer (Vygotsky, 1978). Sosiokulturell teori vektlegger også bruk av stillaser som kan gi elever med utviklingshemming den hjelpen de trenger for å produsere egne tekster i alle skolefagene (Wood, Bruner & Ross, 1976).

Sosiokulturell teori er nært forbundet med Lev Vygotsky (1896-1934). Det mest kjente begrepet Vygotsky innførte var *den nærmeste utviklingssonen*. Vygotsky (1996) definerer dette som «avstanden mellom det eksisterende utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom selvstendig problemløsning og det potensielle utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom problemløsning under voksen veiledning eller i samarbeid med dyktigere jevnaldrende»

(Vygotsky 1996 s.159). Samarbeidet kan for eksempel skje ved bruk av læringspartnere der elever skriver tekster sammen (samskriving) (Bruner, 1997). Tre trekk er viktige for forståelsen av den nærmeste utviklingssonen. Vygotsky ønsket en *holistisk undervisning* ved at kunnskapen ikke ble tatt ut av sin naturlige sammenheng. Han ønsket ikke en oppsplitting i skolefag, og ønsket i stedet en helhetlig undervisning (Bråten & Thurmann Moe, 1998). Han tok også til orde for *mediert læring* (læring gjennom sosial samhandling) der barnet gjennom sosial samhandling med mer kompetente personer tilegner seg kunnskaper som danner grunnlaget for høyere mentale prosesser (Bråten & Thurmann Moe, 1998). Vygotsky anså mennesket som et handlende og søkende vesen som er i stand til å utnytte læringspotensialet sitt. Undervisningen blir et middel for *endring* både i forhold til barnets kunnskaper og kognitive apparat. Barnet kan da fungere på et abstrakt, i stedet for et konkret nivå (Bråten & Thurmann Moe, 1998). Wittek & Dale (2013) hevder at skriving har en avgjørende betydning for å stimulere det som Vygotsky kaller høyere intellektuelle funksjoner. Dette kan skje ved at skriveoppgavene kan hjelpe elevene med å få kontroll over egen tenking ved at elevene skriver seg til kunnskap i alle skolefagene.

Wood, Bruner & Ross (1976) sin teori om å bygge støttende stillaser for elevene bygger på Vygotsky (1978) sin teori om den nærmeste utviklingssonen. Læreren må da først kartlegge hvilke ferdigheter elever med utviklingshemming har i skriving. Elevene gis så passende utfordringer på sitt funksjonsnivå (i den nærmeste utviklingssonen) som de kan mestre med hjelp (stillas). Når eleven mestrer ferdigheten uten hjelp tas stillaset ned (hjelpen fjernes). Da får elevene nye utfordringer, og nye stillaser settes opp (Hoel, 2000).

2.4 Skriving

I de følgende avsnittene vil det redegjøres for hva skriving er, og hvordan skriveutviklingen foregår.

2.4.1 Hva er skriving?

Hagtvedt (2004) har definert skriving som *budskapsformidling X innkoding X motivasjon*. Gangetegnene betyr at alle tre komponentene må være til stede i skriveprosessen. Elevene vil ellers få lite utbytte av skrivingen. Denne formelen setter søkelyset på at skriving er sammensatt av tre elementer: 1. Budskapsformidling som handler om at elevene har et innhold i tekstene sine slik de kan få ved å skrive i alle fag. 2. Å gjøre budskapet skriftlig ved bruk av bokstaver, ord og setninger. Dette krever en god skrivekompetanse som elevene kan få gjennom å skrive mye i skolefagene. 3. Motivasjonen som må være til stede hos avsenderen ved at de får skriveoppgaver som motiverer dem (Traavik, 2014).

2.4.2 Friths lese- og skriveutviklingsmodell

Frith (1985) har laget en modell for lese og skriveutviklingen som består av tre trinn.

Det logografiske nivået kjennetegnes av at elevene er i stand til å kjenne igjen logoer, for eksempel til butikker, restauranter etc. samt ord som de har sett så mange ganger at de kan lese og skrive det som et ordbilde (Frith, 1985). På *det alfabetiske stadiet* kan eleven lytte ut fonemene (bokstavlydene) som ordet består av og skrive og lese på bakgrunn av dette. Fonem grafem korrespondanse er sentralt her ved at eleven vet at hver bokstav (grafem) korresponderer med en bokstavlyd (fonem) (Frith, 1985) Dette er et kjerneelement i å kunne lære seg å lese og skrive (Katims, 2001). Når eleven når *det ortografiske nivået*, mestrer eleven å lese og skrive uten å måtte avkode eller innkode hvert enkelt fonem (Frith, 1985).

2.4.3 Fonologisk strategi

For å kunne skrive på det fonologiske eller ortografiske stadiet til Frith (1985), må elevene beherske *den fonologiske strategien*. Den fonologiske strategien innenfor skriving benyttes når ordenes skrivemåte er ukjent for skriveren. Da må vedkommende ta i bruk den fonologiske strategien der skriveren må dele ordet opp i enkeltdeler, for eksempel fonemer og morfemer (Høien & Lundberg, 2012). Utfordringen kan her ligge i det å omkode fonemer til grafemer, huske hvilke fonemer som inngår i ordet og rekkefølgen av disse. Parallelt med dette skjer en avkoding av ordets artikulatoriske identitet (hvordan ordet uttales) (Høien & Lundberg, 2012). Dette er en kritisk prosess med mange delkomponenter involvert. Dårlig korttidsminne, slik elever med utviklingshemming ofte har (Jarrold & Brock, 2012), kan vanskeliggjøre bruken av den fonologiske strategien for skrivere (Høien & Lundberg, 2012). Dette kan gjøre at mange elever med lett utviklingshemming har vansker med å lære seg å skrive. Det er derfor viktig å automatisere innkodingen, slik at de skriver på et ortografisk nivå der de skriver uten å innkode hvert enkelt fonem (Frith, 1985; Høien & Lundberg, 2012). Stenbråten-metoden ble utviklet for elever med utviklingshemming ved Stenbråten skole i Oslo. I denne metoden automatiseres lese- og skriveferdighetene ved å kombinere fonologisk avkoding og innkoding av enkeltord med en helhetsforståelse av tekstene (Dragland & Lindbäck, 2013).

For å benytte en fonologisk strategi i skriving er elevene avhengig av å forstå sammenhengen mellom fonem og grafem (Hekneby, 2011). Det krever at elevene har fonologisk bevissthet. Fonologisk bevissthet kan defineres som «bevissthet om hvordan språket er bygget opp av lyder» (Melby- Lervåg, 2016, s.1). Den fonologiske bevisstheten kan trenes på en motiverende måte. Frost & Lønnegaard (2007) anbefaler språkleker der elevene gjennom

morsomme aktiviteter lærer fonologisk bevissthet som for eksempel å finne første og siste lyd i ordene.

2.4.4 Skrivning som grunnleggende ferdighet

Kringstad & Kvithyld (2012) fremholder at ved å bruke skrivning som en grunnleggende ferdighet får elevene mye skrivetrening. De hevder at hvis elevene skal lære å skrive, så må de skrive mye, noe de får muligheten til når de skriver i alle fagene på skolen. Kringstad og Kvithyld (2012) vektlegger også sammenhengen mellom skrivning og kunnskapstilegnelse. De viser i denne forbindelse til en amerikansk skole der økt skrivekompetanse også medførte bedre skoleresultater. Lorentzen (2008) fremhever at når skrivningen foregår i alle skolefagene er også sjansen større for at elevene vil finne noe viktig og interessant å skrive om. Melby & Kvithyld (2011) påstår at ved at elevene får skrive i andre fag enn norsk, så vil også motivasjonen for skrivning kunne øke ved at tekstene får et relevant innhold og et tydeligere formål.

2.4.5 «SKRIV-prosjektet»

Det er i tillegg til skriveformler og skriveutviklingsmodeller også laget modeller som viser ulike aspekter ved skrivningen som grunnleggende ferdighet. I prosjektet «SKRIV» reiste tjue forskere rundt for å observere skriveaktiviteter i fjorten barnehager, grunnskoler og videregående skoler i Midt-Norge over to år (2006-2008). Som et resultat av denne forskningen laget de noen modeller og begreper for at lærere skal kunne få økt innsikt i skrivning og skriveopplæring (Smidt, 2010). En av disse modellene er skrivehjulet (vedlegg 2) som viser at når elevene skriver, utfører de forskjellige handlinger i ulike situasjoner som har ulike formål (Bakke, 2014). Skrivehjulet er ment som et verktøy som skal gjøre skrivehandlinger og formål tydeligere (Bakke, 2014). En annen modell, som er blitt brukt mye av forskningsgruppen, er en triade som ble utformet av Ongstad (2004). Det redegjøres derfor nå for disse modellene, og hvilken relevans de har i forhold til problemstillingen for masteroppgaven.

2.4.6 Skrivetrekanten

Med modellen (vedlegg 1) ønsker Ongstad (2004) å visualisere at det vi skriver består av tre aspekter: innhold, bruk og form. Den skiller seg fra Hagtvedts skriveformel ved at den vektlegger at elevene må tilegne seg kunnskap om ulike sjangrer og at skriveoppgavene har klare formål. Innhold handler om at elevene har noe å skrive om, noe som henger sammen med formålet og budskapet med skrivningen. Dette dreier seg om hvorfor de skriver teksten, hvem som skal lese den og hva den skal brukes til. Det tredje elementet i skrivetrekanten er

formen som handler om at elevene skal kunne mestre språk og sjangrer for det de vil uttrykke (Traavik, 2014). Det samme gjelder selvsagt også for elever med lett utviklingshemming. Det kan være motiverende at det de skriver har et formål (Solheim, 2016). Dersom for eksempel elevrådet ved en skole skal arrangere en sommeraktivitetsdag bør noen skrive en invitasjon med informasjon om denne dagen. Da har skriveoppgaven en klar hensikt. Elevene må da ta hensyn til mottakerne, og passe på at de får med all informasjonen som er nødvendig. Formen omhandler hvilke momenter en slik invitasjon bør bestå av og den språklige utformingen av den. De ulike delene av skrivetrekanten er relatert til hverandre ved at elevene har noe å skrive om (innhold), at de har reelle mottakere å skrive til (bruk) og at de får øvelse i å skrive innenfor ulike sjangrer (form).

2.4.7 Skrivehjulet

Skrivehjulet har som hensikt å skape et felles forståelsesgrunnlag av hva skriving som grunnleggende ferdighet er og brukes til (Berge, 2005). Skrivehjulet (vedlegg 2) består av seks skrivehandlinger og seks skriveformål. Skrivehjulet er altså mer konkret og spesifisert enn skrivetrekanten. De stiplede linjene mellom sektorene skal tydeliggjøre at det ikke er absolutte skillelinjer mellom handlinger og formål. Pilene viser at hjulet kan dreies (Fasting et al, 2009).

Skrivehandlingen blir definert på grunnlag av hva handlingen orienteres ut fra eller rettes mot. Ved å skrive jeg-orientert, reflekteres det over tankene, erfaringene og følelsene. Formålet vil da være identitetsutvikling, selvinnsett eller erkjennelse (Berge, 2014). Dette kan skje for eksempel ved at elever skriver dagbøker der de gir uttrykk for egne tanker og følelser. Reflekterende skriving kan føre til at eleven tar et metaperspektiv på seg selv (se seg selv utenfra), og skrivehandlingen har som mål å fremme selvinnsett (Bakke, 2014).

Det finnes to du-orienterte skrivehandlinger, nemlig å samhandle og overbevise. Avsenderen retter seg da mot bestemte mottakere. Hvis elever ønsker å samhandle, skriver de inviterende, og går i dialog med mottakeren (Bakke, 2014). Samhandling kan skje gjennom at elevene for eksempel skriver mailer, SMS-er eller kommuniserer med hverandre på Facebook. Når avsenderen vil overbevise forsøker han å påvirke ved hjelp av gode argumenter (Bakke, 2014). Denne skrivehandlingen kan være viktig for at elever skal kunne øve opp evnen til å argumentere ved at de skriver argumenterende tekster.

Skrivehandlinger rettet mot temaet, emnet eller referenten kalles det-orientering. Slike skrivehandlinger som beskriver kan være viktig for organisering og systematisering av

kunnskap (Berge, 2014). Dette kan skje ved at elever lager saktekster innenfor tverrfaglige temaer.

Ved å skrive utforskende, behandles lærestoffet på en mer selvstendig måte. Ulike kilder og erfaringer sammenliknes og drøftes gjennom egne tolkninger og resonnementer (Bakke, 2014). Denne skrivemåten dominerer i vitenskapene. Det kan jobbes med dette i skolen ved at elevene utvikler kildekritiske holdninger, og drøfter ulike synspunkter mot hverandre (Berge, 2014). Dette kan skje ved at elevene finner argumenter for og imot et emne de er opptatt av.

Den siste skrivehandlingen er å forstille seg noe. Formålet er at elevene skaper en fiksjon gjennom tekstene som de skriver (Berge, 2014). Dette kan gjøres ved at elever skriver fortellinger.

I navet av skrivehjulet finnes den skriftlige medieringen (vedlegg 3). Medieringen er en språklig verktøykasse for hvordan skrivehandlingen utføres. Navet i skrivesirkelen er forstørret i vedlegg 3, slik at den dekker over skriveformålene. Selve navet består av fire kategorier. De fire kategoriene omfatter: 1. Ordforråd, morfologi (hvordan ord er bygget opp) og setningsbygning 2. Skriftens modaliteter (illustrasjoner og andre grafiske virkemidler) 3. Tekststruktur (oppbygging av tekst fra mikro til makronivå) og 4. Manuell skriving (bruk av penn eller tastatur som skriveredskap) (Bakke, 2014). Samlet omfatter verktøykassen de ressursene som en avsender kan bruke for å gjøre teksten tilgjengelig for mottakerne. Dette er uavhengig av skrivehandlingen. Navet kan i likhet med skrivesirkelen dreies slik at de ulike ressursene i verktøykassen kan brukes hensiktsmessig (Bakke, 2014).

2.4.8 Skrivningens formål

For å få frem bruksaspektet ved skrivingen, kan det legges opp til skrivesituasjoner med klare formål. Dette kan skje ved at elevene ønsker å oppnå noe med teksten enten ved at de lærer noe selv, eller ved at teksten har mottakere som han/hun vil kommunisere med (Evensen, 2010). I prosjektet «SKRIV» fra 2010 var det et hovedfunn at formålet med skrivingen ble lite vektlagt i norsk skole (Solheim, 2016). Dette skjer til tross for at et tydelig formål kan gi bedre kvalitet over tekstene som elevene skriver (Bakke, 2014).

Solheim (2016) fokuserer på motivasjonsaspektet ved skriveformelen til Hagtvedt (2004) (se 2.4.1). Hun hevder at denne motivasjonen henger sammen med at skriveoppgavene har klare formål (jfr. Ongstad, 2004). Smidt (2016) hevder at dette formålet får for liten oppmerksomhet i skolen. Dette kan være en grunn til at elever er lite motiverte for å skrive.

Solheim (2016) argumenterer for at den metaspråklige bevisstheten til elevene også utvides til å omfatte de kommunikative og utforskende sidene ved skriving (jfr. skrivehjulet). Dette kan elevene få gjennom å stifte erfaringer med skrivehandlinger som er rettet mot reelle mottakere og som har klare formål. Ved å reflektere over hvorfor de skriver og for hvem, kan de oppleve at de kan oppnå noe ved å skrive. I tillegg kan de få kjennskap til hva skrivingen kan brukes til (Solheim, 2016). Dette gjelder i like stor grad for utviklingshemmede elever som andre elever. Skriving bør ikke være en terping på delferdigheter uten en kontekstuell sammenheng (Pennington et al., 2014; Joseph & Konrad, 2009). Elevene kan for eksempel få flere mottakere for de tekstene de skriver gjennom å lage klasseaviser eller ved å samle tekstene de skriver til bøker som andre elever, personale eller foreldre kan lese (Traavik, 2014).

Solheim (2016) kaller skriving til reelle mottakere for autentiske skrivesituasjoner. Dette kan skje for eksempel ved at elever skriver brev til virkelige personer. Elevrådet ved en skole kan for eksempel sende et brev til ordføreren i kommunen og fortelle om at det er farlige trafikksituasjoner som oppstår på skolen hver dag ved levering og henting av elever, ettersom det ikke er godt nok tilrettelagt for dette på skolen. Dette vil kunne gi elevene en opplevelse av hvilken effekt skriftlige meningsytringer kan ha, og gi dem større motivasjon til å revidere tekstene, slik at de kommuniserer bedre med mottakeren (Solheim, 2016). Ved å fokusere på autentiske skrivesituasjoner som å skrive jobbsøknader, kan det gi elever med utviklingshemming andre jobbmuligheter (Pennington et al., 2014; Joseph & Konrad, 2009), og gi dem større muligheter til å delta på lik linje med andre i utdanning og samfunnsliv (Lemons et al., 2009). På denne måten kan de i større grad bli en inkludert del av både skolesystemet og samfunnslivet ellers (Gavish, 2017).

Ved å legge til rette for skriving med ulike formål i autentiske lærings, formidlings og kommunikasjonssituasjoner, blir det fokusert på bruksaspektet ved skrivingen (Kringstad & Kvithyld, 2012). Når elever med lett utviklingshemming får reelle lesere av tekstene sine, kan dette gi skrivemotivasjon, og skrivingen blir mer meningsfull (Kringstad & Kvithyld, 2012). Samtidig kan det åpne for at elever reflekterer i forhold til hva, hvordan og hvorfor de skriver. Ved å bli involvert i slike diskusjoner, kan skriving bli en meningsfylt aktivitet for dem (Solheim, 2016).

2.5 Bruk av digitale verktøy i skriveundervisningen

Kirinic et al. (2010) hevder at kunnskapstilegnelsen hos elever med utviklingshemming kan være avhengig av deres motivasjon for læring og at de har tilgang til data. Forskning av Huguenin i Kirinic et al. (2010) indikerer at elever med utviklingshemming er mer

konsentrerte og motiverte for arbeidsoppgaver innenfor skriving når de jobber på data. I en eksperimentell studie i Romania fant Folostina & Simeon (2013) at elever med utviklingshemming fra 4-8 klasse hadde et høyere oppmerksomhetsnivå, og ikke lot seg så lett avlede når de jobbet med pedagogisk programvare i for eksempel skriving. Dube & McIlvane i Kirinic et al. (2010) fant at elever med utviklingshemming var motiverte for å jobbe med pedagogisk programvare på data når de fikk forsterkning for rett svar i regelmessige intervaller.

Data kan være et supplement og læringsverktøy i undervisningen som kan være med på å engasjere elever med utviklingshemming for skriveoppgaver i alle fag (Roper, 2006; Florian, 2004). PC kan også gjøre det enklere å differensiere skriveundervisningen for elevene, slik at elevene i større grad kan få ut sitt fulle læringspotensial (Roper, 2006; Florian, 2004). De kan også lære seg å bruke stavekontroll (Kolberg Jansson et al. 2014), og de kan jobbe mer selvstendig med pedagogisk programvare innenfor skriving. Florian (2004) beskriver at data kan brukes til å lage tankekart og skriverammer (se 2.7.4). Data kan også benyttes til bilder som visuelt kan hjelpe elever med utviklingshemming til å utvikle og strukturere ideer når de skriver tekster for eksempel innenfor tverrfaglige prosjekter. Florian (2004) fremhever også mulighetene som finnes på internett for å finne fakta om tverrfaglige emner som elever skriver om, og hun er opptatt av at det som lages fremføres for andre.

En annen aktuell problemstilling relatert til bruk av PC er hvorvidt elevene skal skrive tekstene på tastatur eller for hånd. Teoretisk og empirisk forskning av Mangen og Velay (2012) kan tyde på at å skrive for hånd styrker læreprosessen. De hevder at skriving er en kompleks kognitiv prosess som involverer flere sanser. Ved at elever skriver for hånd, får hjernen signaler som kan stimulere skriveutviklingen deres. Mange elever med lett utviklingshemming har imidlertid finmotoriske vansker, og da kan det være enklere for disse elevene å skrive på tastatur der hver bokstav har sin plass, noe som gjør det enklere å finne igjen bokstaven. Dette kan forenkle skriveprosessen for dem (Finne et al., 2014). Det beste kan kanskje dermed være en kombinasjon. Howell og kolleger i Kirinic et al. (2010) fant i en eksperimentell studie at elever med utviklingshemming gjennom en kombinasjon av tradisjonell skriveundervisning og bruk av PC hadde større fremgang enn en kontrollgruppe som fikk tradisjonell skriveundervisning uten bruk av PC.

McCartney Prest (2010) fant i en eksperimentell studie med 43 elever med Down syndrom at de profitterte på å bruke symbolstøttet programvare på PC. Kirinic et al. (2010) hevder at bruk

av data i skriveundervisningen får stadig økende betydning, og at dette kan være et viktig hjelpemiddel for disse elevene. Roper (2006) hevder imidlertid at hvor mye elevene profitterer på å bruke programvaren er avhengig av at lærerne og foreldrene har satt seg inn i og mestrer programvaren. Det er heller ikke alt som finnes på markedet av programvare innenfor skrivning som er like bra. Det trengs derfor evalueringer av nytteverdien av programvaren som benyttes innenfor skriveundervisningen (Buzhart et al. i Kirinic et al., 2010). Det kan da være nyttig at kolleger deler erfaringer om dette i kompetansehevingstiden på skolene (Ottesen & Møller, 2010; Flyum & Hertzberg, 2011). Slik kompetanseutveksling kan også være viktig for å diskutere hvordan språkutviklingen til elevene kan stimuleres.

2.6 Begrepstrening for elever med lett utviklingshemming.

Elever med utviklingshemming vil ha en betydelig senere språkutvikling enn barn med normalutvikling, og kan ha problemer med å forstå verbalt språk (Høybråten Sigstad, 2017). Begrepsvansker (mangelfulle eller manglende begreper) kan forsterke disse problemene (Høybråten Sigstad, 2017). Begrepskompetanse er en viktig del av skrivekompetansen til elever med utviklingshemming (Roper, 2006) slik at de forstår innholdet i det de skriver (jfr. skriveformelen, Hagtvedt, 2004). Det kan derfor være sentralt med begrepstrening for å utvikle skriveferdighetene til disse elevene. En norsk studie av Haugen (2012) testet begrepsforståelsen hos elever med lett utviklingshemming på en videregående skole. Dette var en liten studie som omfattet bare fire elever i alderen 17-18 år. De ble testet på forhånd (pretest) og i etterkant (posttest) av en intervensjon med begrepsundervisning 4 ganger i uka a 45 minutter. Elevene var ifølge forskeren motiverte, og jobbet bra med dette. De fire elevene hadde en samlet fremgang fra 36 til 72 ord som de forstod betydningen av. Det var også en generaliseringseffekt ved at elevene lærte betydningen av flere ord enn de ordene det ble jobbet med. Man fikk i tillegg en bonuseffekt ved at elevene ble mer motiverte for å jobbe med for eksempel skriveoppgaver i alle fag, og hadde mer tiltro til egne evner. Dette kan åpne for økt grad av læring i alle fag (Haugen, 2012).

2.7 Forskning om utviklingshemming og skrivning

Det er gjennomført en rekke studier som har undersøkt hvorvidt mennesker med lett utviklingshemming kan tilegne seg funksjonelle leseferdigheter (bruke lesing til ulike formål) (Buckley, 1985; Cardoso- Martins & Frith, 2001; Hulme et al. ,2012; Næss et al. ,2012; Lundberg & Reichenberg, 2013). Færre studier har beskjeftiget seg med utviklingshemmedes skriveferdigheter, men det er gjort noen studier som også har involvert dette.

I dette kapittelet drøftes forskning som er gjort de siste 20 årene som er aktuell i forhold til problemstillingen i denne masteroppgaven. Det diskuteres hvilke nivåer elever med lett utviklingshemming kan befinne seg på i sin skriveutvikling, hvordan de kan tilegne seg gode skriveferdigheter og hvilken effekt ulike tiltak kan ha på skriveutviklingen deres.

2.7.1 Studier som har sett på skriveutviklingsnivåer hos utviklingshemmede elever

Det kan være stor variasjon i skriveferdighetene til elever med lett utviklingshemming. Ratz & Lenhard (2013) ville undersøke dette. De gjennomførte derfor en stor studie i Bayern i Tyskland der de kartla lærernes vurdering av lese og skriveferdighetene til 1629 barn og ungdommer med utviklingshemming i alderen 16-21 år. Lærerne vurderte skrivenivået til ungdommer med lett utviklingshemming til at 4,4% av elevene ikke kunne skrive i det hele tatt, 12,7% var på det logografiske nivået, 54,1% på det alfabetiske nivået mens 28,8% var ortografiske skrivere (jfr. Frith 1985, se 2.4.2). Ratz og Lenhard (2012) konkluderer med at lese- og skriveferdigheter utvikles med alderen, og at opplæringen gir fremgang opp til videregående skole. Deretter stopper fremgangen. De hevder at det er viktig at det i fremtidens forskning fokuseres på utvikling av fonologisk bevissthet innen ulike syndromer.

2.7.2 Studier som har sett på betydningen av fonologisk bevissthet for skriveutviklingen

Diagnosen lett utviklingshemming rommer et mangfold av ulike syndromer. Nedenfor drøftes noen studier som har tatt for seg elever med ulike syndromer og betydningen av fonologisk bevissthet for skriveutviklingen.

Lemons et al. (2012) forsket på 15 barn med Down syndrom mellom 5 og 13 år der det ble satt inn en intervensjon for å forbedre deres fonologiske bevissthet ved et undervisningsopplegg gjennom 25 timer i løpet av en 12-ukers periode. Resultatene viste at det var en forbedring av de lærte ordene, men den fonologiske bevisstheten ble ikke forbedret. Forskerne hevder at det kan skyldes at intervensjonen varte for kort tid, og at elever med Down syndrom trenger lengre tid på å få etablert bedre fonologiske ferdigheter. De viser til Allor et al. (2010) som fant at det kan ta opptil ett skoleår før man oppnår fremgang på bakgrunn av intervensjoner i forhold til denne elevgruppen. Selv om det var lite evidens for fremgang på grunnlag av de programmene som de brukte i sin intervensjon, viser Lemons et al. (2012) til annen forskning av blant annet Browder et al. (2007) som fant evidens for forbedrede ferdigheter innen fonologisk bevissthet for elever med utviklingshemming gjennom intervensjoner som vektla dette.

Varuzza et al. (2014) gjennomførte en studie der de sammenliknet skriveferdighetsutviklingen til elever med Down syndrom, Williams syndrom og elever med normalutvikling. Elevene med normalutvikling hadde samme mentale alder som elevene med syndromer. De fant at elevene med syndromer presterte likt som normalelevne i forhold til å benevne gjenstander og i antall feil i tekstproduksjon. De fant imidlertid at elevene med Down syndrom gjorde flere feil i diktater på grunn av fonologiske vansker. De konkluderer med at elever med disse syndromene bør ha gode muligheter til å tilegne seg funksjonelle lese- og skriveferdigheter.

Ainsworth et al. (2016) fant i en studie at direkte instruksjon i små gruppesettinger var effektivt for å lære elever med moderat utviklingshemming fonologi. Ved å bruke opplegget *Accesible Literacy Learning curriculum (ALL)* (Light & McNaughton, 2009) hadde elever med utviklingshemming moderat effekt på språklyd-bokstav korrespondanse (å kunne se sammenhengen mellom tale og skrift). Ainsworth et al. (2016) konkluderer med at elever med moderat utviklingshemming kan lære fonem-grafem-korrespondanse.

Studien til Ratz og Lenhard (2013) kan tyde på at de fleste ungdomsskoleelever med lett utviklingshemming (82,9%) kan nå det alfabetiske eller ortografiske nivået til Frith (1985) (se 2.4.2). Andre studier kan tyde på at det hjelper å trene fonologisk bevissthet, og at det derfor kan være viktig at det legges et grunnlag for elever gjennom fonologisk bevissthetstrening. Dermed kan de lære seg å lese og skrive både kjente og ukjente ord, og bruke disse grunnleggende ferdighetene i alle fagene i skolen (fonologisk strategi). Fonologiske ferdigheter gir et viktig grunnlag for å lære seg funksjonelle lese- og skriveferdigheter. Kunnskap om fonem-grafem-korrespondanse må være til stede for at elever skal kunne lære seg å lese og skrive. Hvis elever med utviklingshemming bare lærer å lese og skrive ordbilder blir deres lese og skriveferdigheter svært begrensede (Ainsworth et al., 2016; Lemons et al., 2012; Varuzza et al., 2014). Elevene kan gjennom en fonologisk strategi tilegne seg skriveferdigheter på et ortografisk nivå. De har likevel utfordringer for eksempel med korttidsminnet (Næss et al., 2015; Høybråten Sigstad, 2017), og kan trenge hjelp i form av for eksempel skrivestrategier for å planlegge og strukturere skriveingen.

2.7.3 Studier om bruk av skrivestrategier

Skrivestrategier kan defineres som prosedyrer og teknikker som skrivere bruker for å gjennomføre en skriveoppgave (Hertzberg, 2006). En stor amerikansk studie fremhever undervisning i skrivestrategier som det mest effektive for å oppnå læringseffekt (Graham & Perin, 2007). Joseph & Konrad (2008) har skrevet en review-artikkel der de sammenfatter forskning som er blitt gjort for å lære elever med utviklingshemming å skrive ved bruk av

skrivestrategier. De hevder at det i 2008 da artikkelen ble skrevet var få studier på dette området. Funnene avslørte at strategiinstruksjon ble undersøkt oftere enn andre strategier. Det omtales to metoder innenfor strategiinstruksjon i artikkelen.

Den mest brukte metoden i forhold til elever med utviklingshemming er Self Regulated Strategy Developing (SRSD) (Graham og Harris, 2005). I denne metoden læres elevene strategier for å planlegge og revidere tekster i seks trinn. I det første trinnet aktiveres og utvikles bakgrunnskunnskap. Dette diskuteres i stadium 2. Deretter modelleres strategien i trinn 3 før den internaliseres og memoreres i det fjerde stadiet. I det femte trinnet brukes strategien før elevene i stadium 6 skal kunne bruke strategien på egen hånd (Graham & Harris, 2005). Dermed kan både kvaliteten og kvantiteten på det elevene skriver forbedres (Guzel-Ozmen, 2006).

Den andre metoden som nevnes i artikkelen til Joseph og Konrad (2008) er The Cognitive Strategy Instruction in Writing (CSIW) som er basert på fire sentrale prinsipper fra sosiokulturell teori (Englert & Mariage, 2003). CSIW består av en tekstinstruksjonsfase der elevene blir gitt verktøyene og tekstanalyseferdighetene. Deretter følger en modelleringsfase og veiledet praksis før elevene til slutt jobber selvstendig (Englert & Mariage, 2003).

Joseph & Konrad (2008) fant få eksperimentelle studier i forhold til utviklingshemmede elevers tilegnelse av skriveferdigheter. De studiene som de fant konkluderte med at elever med utviklingshemming hadde nytte av å få skriveinstruksjon for å planlegge og lage lengre tekster. Det var kvalitetsmessige mangler ved 1/3 av studiene ettersom de manglet kontrollgruppe, og at de ikke hadde et randomisert (tilfeldig) utvalg. Det var derfor vanskelig å si noe om effekten av tiltakene. Det var også flest kasusstudier med lite utvalg.

En av studiene som Joseph og Konrad (2008) viser til er en studie som ble foretatt i Tyrkia av Guzel-Ozmen (2006). Forskeren benyttet både SRSD og CSIW (se ovenfor). Studien til Guzel-Ozmen (2006) hadde som målsetting å undersøke effektiviteten av bruken av strategier i skriveundervisningen. Fire ungdommer i alderen 13-17 år med lett utviklingshemming deltok i studien. De gjennomgikk en eksperimentell intervensjon der det ble brukt en baseline for å undersøke deres skrivekunnskaper i utgangspunktet. Treningen ble gjennomført tre dager i uka i 12 uker. I baseline planla ikke elevene skrivingen, og brukte kort tid på å skrive. Tekstene var korte med dårlig sammenheng. Etter intervensjonen hadde de en stor forbedring ved at alle elevene planla det de skulle skrive først, og brukte lengre tid på å skrive. Tekstene ble lengre med flere tekststrukturelementer, og hadde bedre sammenheng. Guzel-Ozmen

(2006) konkluderer med at skrivestrategiinstruksjon kan være effektivt for ungdomsskoleelever med lett utviklingshemming.

En annen studie som undersøkte strategibruk hos elever med lett utviklingshemming i forbindelse med skriveoppgaver ble gjennomført fire år etter review-artikkelen til Joseph og Konrad (2008). Woods-Groves et al. (2012) undersøkte strategibruk i forbindelse med essayskriving blant ungdommer i alderen 19-23 år i USA. 6 av de 16 ungdommene i studien hadde diagnosen lett utviklingshemming mens de øvrige hadde autismespekterforstyrrelser. Det ble benyttet et randomisert utvalg i studien. De gjennomgikk en eksperimentell intervensjon der effektiviteten av ANSWER-strategien (Therrien et al., 2008) ble undersøkt. Dette er en 6 trinns-strategi der elevene skal lese oppgaven grundig og besvare den på en god måte ved å sette opp en disposisjon. Det fokuseres også på å gjøre endringer underveis, og legge til detaljer og eksempler til hovedideene. Til slutt undersøkes det om oppgaven er besvart. Denne strategien fokuserer på å forbedre elevenes ferdigheter i å skrive essays. Det ble gjennomført pretest og posttest for å vurdere om intervensjonen hadde vært effektiv. Det ble benyttet intervensjonsgruppe og kontrollgruppe. Det ble funnet statistisk signifikante forskjeller til fordel for intervensjonsgruppen. Det ble konkludert med at elevene i intervensjonsgruppen benyttet seg av ANSWER-strategien, og at dette kan være en effektiv strategi for å lære elever med utviklingshemming å skrive essays (Woods-Groves et al., 2012).

På bakgrunn av studiene kan det konkluderes med at elever med utviklingshemming kan dra nytte av skriveinstruksjon, og bli lært strategier for å forbedre kvaliteten og kvantiteten ved sin skriftlige uttrykksevne. Det kan være en del av den daglige undervisningen de får. Dette harmonerer med tanken om skriving som en grunnleggende ferdighet for elever med utviklingshemming der de får muligheten til å skrive i alle skolefagene. Joseph & Konrad (2008) hevder at skriveundervisningen bør inneholde modellering, veiledet praksis, rette feil, gi mange muligheter til å skrive i alle skolefagene, tilpasset undervisning, planlegge skrivingen, lage utkast, revidere underveis og publisere det de skriver for de andre i klassen. De hevder at en eksplisitt og systematisk skriveinstruksjon kan føre til at elevene utvider sin skriftlige kommunikasjonsevne og kreative uttrykk. De påstår videre at dette kan føre til at elevene får flere typer av jobber og sosiale muligheter til å kommunisere med andre i et teknologisk samfunn (Joseph & Konrad, 2008).

2.7.4 Studier om skrivestrategier i Norge

I Norge benyttes det andre skrivestrategier enn de som er blitt beskrevet ovenfor.

Modelltekster, skriverammer og tankekart er tre former for skrivestrategier som blir mye benyttet i norsk skole. Det redegjøres derfor kort for studier som er blitt gjennomført i Norge om disse tre skrivestrategiene. Studiene er ikke gjennomført med utviklingshemmede elever, men ettersom disse strategiene er relativt utbredte i Norge, er det nærliggende å tenke at de også benyttes overfor elever med lett utviklingshemming.

Modelltekster

En norsk forsker som er opptatt av å bruke skrivestrategier er Anne Haaland. I sin doktorgradsavhandling fra 2013 gjennomførte hun en studie på mellomtrinnet om bruk av modelltekster for å utvikle elevers skrivekompetanse i ulike fag på skolen. Hun fokuserte på fire forskjellige skrivesituasjoner som medførte bruk av ulike modelltekster. Studien viser skriving som grunnleggende ferdighet i fag, og hvordan bruk av modelltekster kan bidra til at elevene utvikler skrivingen i fagene på fagets egne premisser.

Haaland (2013) hevder at den sakpregede skrivingen har blitt lite prioritert i både forskning og praksis. Hun deler Vygotsky (1978) sine tanker om at elever må jobbe i den neste utviklingssonen der de trenger stillaser i form av modelltekster som støtte for å kunne skrive tekster innenfor ulike fag. Haaland (2013) oppsummerer resultatene i studien med at de 12 fokuselevne var motiverte for å jobbe med modelltekster, og tilpasset skrivingen i tekstene til formålet som teksten hadde.

Skriveramme

Skriveramme er en annen skrivestrategi som er mye brukt i norsk skole. Øgreid (2016) har gjennomført en studie som nettopp fokuserer på bruken av skriveramme. Skriveramme kan defineres som «tekstlige mønstre som tilbyr elevene hensiktsmessige måter å kommunisere på gjennom forslag til tekststruktur på heltekst og deltekstnivå samt forslag til startfraser, og forbindere som er tilpasset teksttype og fag.» (Lewis & Wray i Øgreid, 2016, s.1). Bruk av skriveramme er særlig knyttet til sakskrivning i ulike fag, og i studien til Øgreid (2016) skulle 8-klassinger skrive en fagtekst om årsaker og konsekvenser av den franske revolusjonen. I likhet med Haaland (2013) har hun Vygotsky (1978) sin teori om den nærmeste utviklingssonen som sitt teoretiske fundament. Dette skjer ved at barnet sammen med en mer erfaren både kan løse den konkrete oppgaven, og tilegne seg strategier slik at de kan løse oppgaven på egen hånd i fremtiden (Øgreid, 2016). For å få hjelp til dette trenger de et

støttende stillas i form av en skriveramme. Dette kan for eksempel skje gjennom hjelpespørsmål i den venstre kolonnen og elevens tekst i den høyre kolonnen (Andreassen & Kolberg Jansson, 2014). Øgreid (2016) konkluderer med at resultatene i studien viser at bruken av skriveramme ser ut til å fungere godt for et flertall av elevene i klassen. Den måler imidlertid ikke effekten av å bruke skriveramme over tid, og om elever blir fortrolige med dette verktøyet gjennom gjentatt bruk.

Det har imidlertid også vært reist kritikk mot slik bruk av faste skjemaer i skrivingen ved at det blir for rigid. Elevene får begrensede valg, og sjanger kan bli et mål i seg selv og ikke en ressurs for elevene i tekstsakingen (Warwick et al. 2003).

Tankekart

Den siste norske studien som drøftes innenfor skrivestrategier er gjennomført av Solheim (2009) om bruken av tankekart i lys av tekster som elever på 2. og 6. trinn har skrevet. Bruk av digitale tankekart inspirerte elevene i form av programvaren Inspiration der elevene fyller inn informasjon i tankebobler ved egen stemme, bilder eller video (Statped, 2017).

Solheim (2009) hevder at tankekart kan fungere godt for mange elever ved at tankekartene kan gi konkrete utgangspunkt for skrivingen, og sette den inn i en overordnet ramme. Hun påstår imidlertid at rammene kan bli for trange, noe som medfører at skriveren kan bli låst i en form, og får dermed ikke tilstrekkelig rom til å formidle innholdet i teksten. Solheim (2009) fremhever videre at potensialet i tankekartene ikke blir utnyttet, ettersom tankekartene ikke er i samsvar med elevenes egne tanker. Hun fremholder det som et paradoks at tankekart som skal hjelpe elevene med å frigjøre seg fra kildene, og skape selvstendige tekster i stedet kan medføre fragmenterte og skjematiske tekster der de ikke klarer å gjøre stoffet til sitt eget. Da virker tankekartene mot sin hensikt.

Resultatene i Solheimstudien viste at mange av elevene utformet tankekartene ut fra overskriftene i læreboka. Dette medførte tekster som lå nær opp til lærebokteksten. Et hovedproblem som ble avdekket var at elevene underveis ikke tenkte på at tankekartet skulle bli en sammenhengende tekst, og at de så på tankekartet som et eget prosjekt og ferdig produkt. Overgangen fra tankekart til tekst er dermed et viktig og kritisk steg i skriveprosessen. Dette må elevene få hjelp til. De trenger også veiledning til å finne stoff om tverrfaglige emner og ordne det systematisk i tankekart. Solheim (2009) påstår imidlertid at elever med spesielle behov, for eksempel lett utviklingshemming, kan ha nytte av tankekartene for å komme i gang med skrivingen og få struktur på stoffet. De viktigste

erfaringene hun gjorde i intervensjonen var imidlertid at mønster og modeller kan ha en verdi i skriveopplæringen, men at det først og fremst handler om å kunne frigjøre seg fra disse modellene (Solheim, 2009).

2.7.5 Studier om skriving med formål

Studien til Solheim (2009) vektla at skriveoppgavene hadde et formål ved at tekstene som elevene skrev om vikingtiden ble samlet til historiebøker som flere kunne lese. En studie av Pennington et al. (2014) fokuserer på en annen form for skriveoppgaver for elever med lett utviklingshemming med klare formål, nemlig å skrive jobbsøknader.

Pennington et al. (2014) gjennomførte en intervensjon i USA der de forsøkte å forbedre ferdighetene til elever med lett og moderat utviklingshemming til å skrive jobbsøknader. De viser til at bare 21% av elevene med utviklingshemming i USA får seg jobb etter videregående skole. 71% av dem får jobb innen segregerte, vernede bedrifter. Ved å forbedre deres skriftlige ferdigheter til å skrive jobbsøknader hevdet Pennington et al. (2014) at mulighetene for å få seg en jobb ville øke. De fokuserte altså i stor grad på bruksaspektet ved skrivingen i sin forskning. De undersøkte om seks vesentlige aspekter ved det å kunne skrive en jobbsøknad var til stede hos en mann på 19 år og to menn som var 20 år. Det ble foretatt en undersøkelse først, for å kartlegge hvor gode kunnskaper de hadde i utgangspunktet ved at de skrev et søknadsbrev til en tenkt arbeidsgiver (baseline). Brevene som ble skrevet i baseline ble brukt som utgangspunkt for treningen for å se hvilke komponenter som var med, og hvilke som var utelatt. Resultatene viste at alle tre mennene inkluderte de 6 komponentene som det ble øvd på i brevene sine etter intervensjonen. Studien kan tyde på at elever med lett utviklingshemming kan utvikle funksjonelle skriveferdigheter som de kan få bruk for i arbeidslivet.

En eksperimentell studie av Stanford & Siders (2001) viste at en intervensjonsgruppe av elever som fikk sende e-poster til ekte pennevenner utviklet signifikant bedre skriveferdigheter enn en kontrollgruppe som skrev tradisjonelle brev til fiktive venner. Fremgangen bestod i at elevene i eksperimentgruppen skrev lengre og mer innholdsrike e-poster enn elevene i kontrollgruppen som skrev på papir. Utvalget bestod av både normalelever og elever med utviklingshemming. Dette pennevennprosjektet på e-post kan altså tyde på at autentiske skrivesituasjoner der elever kommuniserer med ekte mennesker på mail har en effekt på skriveferdighetene til elevene.

2.8 Oppsummering

Teorien og studiene som det er redegjort for i denne delen kan tyde på at de fleste elever med lett utviklingshemming kan tilegne seg skriveferdigheter på det alfabetiske eller ortografiske stadiet (Ratz og Lenhard, 2013). Utviklingen av skriveferdighetene deres kan være avhengig av at de får undervisning i skrivestrategier, slik at både kvaliteten og kvantiteten ved det de skriver kan forbedres (Joseph & Konrad, 2008; Guzel-Ozmen, 2006; Woods- Groves et al. ,2012). Studier har også vist at fonologisk bevissthetstrening kan være viktig for at elever med utviklingshemming skal kunne bli skrivere på det alfabetiske eller ortografiske nivået (Ainsworth et al., 2016; Lemons et al. 2012; Varuzza et al., 2014). De vil dermed kunne mestre å avkode og innkode ord fonologisk og kunne lese og skrive et ubegrenset antall ord. Skrivning med klare formål gjennom autentiske skrivesituasjoner der de skriver til reelle mottakere (Solheim, 2016) kan øke motivasjonen for og kvaliteten på tekstene til elevene. Skrivning på data kan også gjøre at elever med utviklingshemming blir mer motiverte for å skrive. I tillegg kan differensiering være enklere, elevene kan bli mer konsentrerte og de kan få lyd støtte når de skriver, slik at de hører at de skriver feil (Kirinic et al. 2010; Folostina & Simeon, 2013; Roper, 2006; Florian, 2004). Elever med lett utviklingshemming har ikke bare utfordringer knyttet til innkoding og motivasjon i Hagtvedt (2004) sin skriveformel. De kan også ha store vansker relatert til budskapsformidling ved at de har språkvansker, og herunder også begrepsvansker (Høybråten Sigstad, 2017), slik at de ikke alltid forstår det de leser og skriver. Det kan derfor være nødvendig å forbedre deres begrepsforståelse gjennom begrepstrening. En studie av Haugen (2014) kan tyde på at slik trening kan ha effekt. Ved å vektlegge skrivning som en grunnleggende ferdighet kan elevene få flere muligheter til å trene på skrivning i alle skolefagene, slik at de behersker innkodingen bedre, får mer å skrive om, bedre begrepsforståelse i tillegg til at motivasjonen for skrivning kan øke (Kringstad & Kvithyld, 2012; Lorentzen, 2009; Melby & Kvithyld (2011).

3.0 METODE OG ANALYSE

I dette kapittelet vil det redegjøres for studiens design, og hvilken metode som legges til grunn for forskningsprosjektet. Det blir redegjort for forskningsprosessen fra innhenting av rådata til resultat, den vitenskapsteoretiske rammen for oppgaven, det kvalitative intervjuet som fremgangsmåte og hvordan intervjuguiden er utarbeidet. Det blir gjort rede for utvalg og rekruttering samt transkripsjonen av intervjuene. Det blir drøftet hvordan validiteten i studien kan ivaretas, og hvordan det tas hensyn til etiske problemstillinger ved forskningsprosjektet. I analysedelen vil det bli synliggjort hvordan materialet ble analysert.

3.1 Vitenskapsteoretisk ramme

Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen til forskningsprosjektet er hermeneutisk. Hermeneutikk kan defineres som «studiet av hva forståelse er, og hvordan vi bør gå fram for å oppnå forståelse» (Føllesdal et al., 1996, s.107). Hermeneutikken ble opprinnelig brukt av teologer og filologer for å tolke religiøse skrifter. Den ble videreutviklet av Friedrich Schleiermacher (1768-1834). Det mest sentrale begrepet som Schleiermacher (i Gilje & Grimen, 1993) brukte er den hermeneutiske sirkel. Den peker på forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forforståelsen (det vi vet på forhånd), og konteksten den må fortolkes i. Fortolkningen foregår i en stadig bevegelse mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke og konteksten, og mellom det vi skal fortolke og vår forforståelse (Gilje og Grimen, 1993). Det er en vekselvirkning mellom helhet og del. Dette innebærer at delene av teksten forstås ut fra teksten som en helhet. Helheten blir imidlertid også forståelig for oss ut fra vår forståelse av enkeltdelene av teksten (Hjardemaal, 2011).

Jeg brukte hermeneutikk som vitenskapsteoretisk ramme for denne masteroppgaven for å kunne fortolke datamaterialet fra intervjuene med informantene. Ved å fortolke uttalelsene som informantene ga i intervjuene i lys av teorien som jeg har presentert, ga det meg en mulighet til i større grad å forstå deres synspunkter. Jeg kunne dermed få en dypere og mer nyansert oppfatning av deres opplevelse av hvordan de kunne fremme skriving som grunnleggende ferdighet for elever med lett utviklingshemming. Vekselvirkningen mellom helhet og enkeltdeler gjennom den hermeneutiske sirkelen ga meg et grunnlag for å skape en slik forståelse. Jeg behandlet derfor først datamaterialet i sin helhet ved å lytte til intervjuene av lærerne for å finne hovedtrekkene i informasjonen. Deretter ble materialet gjennomgått på nytt, og ble brutt opp i mindre deler (kategorier) som ble gjennomgått systematisk. De viktigste av disse kategoriene ble belyst i analysedelen. Disse delkategoriene måtte som en følge av den

hermeneutiske rammen for prosjektet også gi mening når de ble betraktet innenfor et helhetlig perspektiv.

Mitt forskningsprosjekt hadde et kvalitativt forskningsdesign, og jeg forsøkte å forstå fenomenet som en helhet. Dette skjedde ved at fenomenet ble sett på som et komplekst system der summen av delene ble sett i relasjon til helheten for å få en ny forståelse (Vedeler, 2000).

Jeg brukte Hatch (2002) sin induktive analysemetode (se 3.6) som er basert på den hermeneutiske sirkelen. Jeg kunne gjennom denne benytte vekslingen mellom helhet og del i analysearbeidet.

Gadamer (i Hjordemaal, 2011) var opptatt av forforståelsen (forståelsen vi har på forhånd). Han hevdet at forforståelsen er avhengig av hvem vi er. Vi går inn i fortolkningsprosessen med hele forforståelsen vår som fundament. Denne danner en fortolkningsramme som vi bruker for å forstå tekstens innhold og hva personer sier. Tolkningen blir en pendling mellom teksten og vår egen forforståelse. Vi forstår dermed teksten bedre samtidig som vi utvikler, beriker og nyanserer vår egen forforståelse. Dette kalte (Gadamer i Hjordemaal, 2011) sammensmelting av forståelseshorisonter. Dette er avhengig at vi stiller oss åpne i forhold til det som er annerledes i teksten (Hjordemaal, 2011). Jeg har endret teoridelen i masteroppgaven som en følge av at min egen forforståelse har blitt revidert etter intervjuene med informantene mine.

Jeg vil som forsker kunne tolke verden rundt meg på bakgrunn av mine egne erfaringer, forkunnskaper og opplevelser. Tolkningene vil derfor kunne være subjektivt ladede, og være et utslag av skjønn, erfaring og dømmekraft. For å begrunne om en tolkning var god eller dårlig, måtte jeg hele tiden bevege meg innenfor den hermeneutiske sirkelen. En foreslått fortolkning av en tekst måtte begrunnes ut fra meningen den ga til teksten som en helhet (Gilje og Grimen, 1993).

3.2 Forskningsdesign. Multippel kasusstudieundersøkelse

Jeg benyttet en multippel kasusstudieundersøkelse i forskningsprosjektet. Bryman (2016) definerer multiple kasusstudier som «a research design in which the researcher examines two or more cases in detail, usually but not necessarily to compare the findings deriving from the cases» (Bryman, 2016, s.693). Bryman (2016) definerer altså multiple kasusstudier som

forskningsdesign der forskeren undersøker to eller flere kasus detaljert. Dette skjer vanligvis, men ikke alltid for å sammenlikne funnene fra kasusene.

Jeg ønsket i denne studien å undersøke detaljert hvilke oppfatninger fem lærere/spesialpedagoger har om skriving som grunnleggende ferdighet for elever med lett utviklingshemming. Jeg ville i samsvar med i Bryman (2016) sin definisjon fokusere på å sammenlikne resultatene for å se etter forskjeller og likheter hos lærerne/spesialpedagogene i deres oppfatning av hvordan de kunne fremme skriving som en grunnleggende ferdighet for ungdommer med lett utviklingshemming, og hvilke endringer dette ifølge lærerne kunne ha for elevenes skrivekompetanse.

I multiple kasusundersøkelser blir flere kasus studert opp mot hverandre for å skape økt forståelse av en bestemt sak (Crowe et al., 2011). Ved å bruke flere kasus kunne jeg dermed belyse problemstillingen for denne masteroppgaven ut fra synspunktene til flere personer. Jeg benyttet også informanter fra ulike skoletyper (ungdomsskoler og spesialskoler), slik at jeg hadde et bredere grunnlag for å analysere skriveopplæringen denne elevgruppen får i norsk grunnskole.

3.3 Semistrukturert intervju

Jeg benyttet meg av semistrukturerte intervjuer i forskningsprosjektet. Kvale og Brinkmann (2015) definerer det semistrukturerte livsverdenintervjuet som en «planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.357). Hvis den kvalitative forskeren går inn i studien med et klart fokus, velger han/hun ofte et semistrukturert intervju fremfor et ustrukturert intervju (Bryman, 2016)

Jeg hadde i denne studien et klart fokus ved at jeg undersøkte læreres erfaring med skriving som grunnleggende ferdighet for lett utviklingshemmede elever. Det var derfor naturlig å benytte semistrukturerte intervjuer. Studien var i tillegg basert på en multippel kasusstudieundersøkelse (se 3.2). Det vil da ofte være nødvendig med noe struktur for å sikre et sammenlikningsgrunnlag på tvers av kasusene (Bryman, 2016). Et semistrukturert intervju kunne gi en slik strukturering av intervjuet.

Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonens side, og avdekke deres forståelse for verden (Kvale og Brinkmann (2015). Et semistrukturert intervju innebærer at forskeren har en intervjuguide med spørsmål eller spesifikke emner som må

dekkes (Bryman, 2016). Jeg hadde på forhånd satt opp hovedspørsmål, saker eller tema uten å ha fastlagt rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden detaljert (vedlegg 6). Under intervjuet fikk jeg muligheten til å oppklare misforståelser underveis og stille tilleggs spørsmål for å få mer informasjon om emner som var av spesiell interesse for meg eller informantene (Friesen, 2010). Intervjuene ble derfor ganske forskjellige. Selv om jeg styrte intervjuene ved at jeg stilte spørsmålene, hadde informantene også i stor grad mulighet til å fokusere på det de oppfattet som mest sentralt i skriveopplæringen av elevgruppen.

3.4 Analyseenheter og sampling (utvalg)

«Analyseenheter er en sosial enhet eller det elementet i samfunnet som studien tar utgangspunkt i. For å kunne fungere som analyseenheter må slike elementer identifiseres og avgrenses på en entydig måte» (Grønmo 2004, s.79). Analyseenheter i denne studien var fem lærere som jobbet med skriving med elever med lett utviklingshemming. Tre av lærerne jobber på tilrettelagte baser ved ordinære ungdomsskoler mens de to andre lærerne jobber på spesialskoler. Kriteriene for å kunne være informant var at de måtte være lærere eller spesialpedagoger på ungdomstrinnet og jobbe med skriving som grunnleggende ferdighet for elever med lett utviklingshemming.

Utvalget i studien var ikke representativt ettersom det kun bestod av fem informanter. Ulempen ved dette er at resultatene ikke kan generaliseres til andre sammenhenger (Bryman, 2016). Fordelen med et lite utvalg av informanter er at jeg kan få en dypere innsikt i lærerne/spesialpedagogenes synspunkter, og misforståelser kunne oppklares underveis (Bryman, 2016). Selv om jeg har et lite utvalg, kan det vise noe av mangfoldet i skriveundervisningen som elever med utviklingshemming får i norsk skole ved at lærere fra ulike skoler ble intervjuet. Dermed kunne ulike perspektiver på skriving som grunnleggende ferdighet for denne elevgruppen belyses, noe som kunne gi meg et sammenligningsgrunnlag (Ringdal, 2011).

Utvelgelsen av informanter skjedde ved at rektorer på spesialskoler og ungdomsskoler med elever med lett utviklingshemming ble kontaktet på e-post (vedlegg 5). De ble spurt om de kunne ta kontakt med aktuelle lærere/spesialpedagoger ved sin skole om deltakelse i studien. Aktuelle lærere ble deretter bedt om å ta kontakt med meg. Ingen informanter tok kontakt med meg i første omgang. Jeg tok derfor på nytt kontakt med rektorene, og kontaktet noen nye skoler. Fem lærere sa seg da villige til å være informanter.

3.5. Datainnsamling og intervjuguide

Det ble foretatt et prøveintervju før intervjuene med en lærer på min arbeidsplass som har jobbet mye med skriving som grunnleggende ferdighet. Dette ble gjort for å undersøke om spørsmålene i intervjuguiden fungerte tilfredsstillende. Jeg fant ut at det var noen av spørsmålene i intervjuguiden som var gjentakende, så jeg endret på dette. Denne læreren ga også innspill i forhold til bruk av digitale verktøy i skriveundervisningen som jeg ikke hadde vektlagt i min intervjuguide. Jeg tilføyde derfor spørsmål om dette.

Intervjuene foregikk på arbeidsplassene til informantene. Intervjuene varte ca. 1 time. Intervjuene ble tatt opp på diktafon, og ble transkribert rett i etterkant av intervjuene. Dette ble gjort for å kunne gi en nøyaktig gjengivelse av det informantene sa.

Intervjuguiden (vedlegg 6) hadde fem hovedtemaer: 1. Kompetansenivået til informantene 2. Muligheter og begrensninger elevgruppen har innen skriving 3. Informantenes arbeid med skriving som grunnleggende ferdighet 4. Endringer i skrivekompetansen ved å fokusere på skriving i alle fag og 5. Motivere elevene for skriving i alle fag. Hovedtemaene i intervjuguiden var altså relatert til problemstillingen og forskningsspørsmålene for studien. Jeg ønsket gjennom intervjuene å få frem informantenes opplevelser innenfor de ulike temaene, og dermed få besvart problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Datamaterialet kunne gi meg et godt grunnlag for en tematisk analyse.

3.6 Tematisk analyse

Koding av datamaterialet

Det ble benyttet en tematisk analyse for å analysere datamaterialet. Denne bygget på koder som ble identifisert gjennom transkripsjonen av intervjuene. Koding befinner seg på **nivå 3** i modellen til Hatch (2002) som presenteres nedenfor. Kodingen ble gjort for å avdekke hvilke temaer som gikk igjen i svarene til informantene. Dette kunne jeg bygge videre på når datamaterialet skulle analyseres. Bryman (2016) fremholder at det ikke må settes likhetstegn mellom koding og analyse. Kodingen er imidlertid en viktig del av analysen.

Bryman (2016) anbefaler å kode teksten så fort som mulig etter at intervjuene er gjennomført, ettersom dette kan gjøre oss i stand til å forstå datamaterialet bedre. Jeg lyttet derfor gjennom intervjumaterialet umiddelbart etter intervjuene for å bli kjent med innholdet i teksten.

Intervjuene ble også transkribert kort tid etter gjennomføringen. Intervjutranskripsjonene ble deretter fargekodet med utgangspunkt i de fem hovedtemaene i intervjuguiden min, slik at jeg kunne få systematisert informantenes svar innenfor disse temaene. Jeg noterte nøkkelord innen de ulike temaene i et skjema, for å skape et grunnlag for å sammenligne og tolke svarene til informantene i analysen. Jeg oppdaget at mange av de samme nøkkelordene gjentok seg på tvers av hovedtemaene mine. Jeg valgte derfor å kode datamaterialet i hovedtemaer og undertemaer. Jeg slo også sammen undertemaer som var nært knyttet til hverandre.

Bryman (2016) legger videre vekt på å generere teoretiske ideer i relasjon til koder og data (induktiv metode). Jeg hadde imidlertid en teoretisk og empirisk bakgrunn (se 2.4-2.7) som var relatert til problemstillingen min som utgangspunkt for intervjuene jeg gjennomførte. Dette utgjorde en viktig del av min forforståelse, og lå til grunn for utarbeidelsen av intervjuguiden min. Jeg benyttet derfor en abduktiv metode (kombinasjon av induktiv (genere teori fra forskningsresultater) og deduktiv (teste teori gjennom forskning) metode), selv om studien benyttet en induktiv analyseform (Hatch, 2002). Ifølge Tjora (2012) er en abduktiv forskningstilnærming empirisk drevet, men teorier og perspektiver vil ha betydning både i forkant og underveis i forskningsprosessen. Metoden består med andre ord av en vekselvirkning mellom induksjon og deduksjon. Ved å analysere datamaterialet mitt ga det meg et grunnlag for å nyansere teoriene. Dette skjedde gjennom en prosess der jeg beveget meg mellom teorien og datamaterialet for å finne mønstre (Tjora, 2012). Vekselvirkningen mellom helhet og enkeltdeler gjennom den hermeneutiske sirkelen ga meg et grunnlag for å skape en forståelse for informantenes synspunkter, og relatere dem til teori og studier. Bryman (2016) hevder at datamaterialet alltid kan tolkes på ulike måter, og det er viktig å ta hensyn til dette. Jeg vurderte derfor også ulike tolkninger av informantenes svar.

Tematisk analyse

Tematisk analyse innebærer å organisere og etterspørre data gjennom å søke etter mening. Forskeren ser etter mønstre, identifiserer temaer, oppdager forbindelser, utvikler forklaringer og genererer teorier (Hatch, 2002). I Hatch (2002) sin analysemodell benyttes en fortolkende, hermeneutisk tilnærming der man tar for seg både delene og helheten. En induktiv analyse starter med å undersøke spesifikke elementer, og finne sammenhenger mellom dem. Enkeltdelene i datamaterialet blir deretter satt sammen til en meningsfull helhet (Hatch, 2002). Analysemodellen til Hatch (2002) består av ni steg.

1. Lese gjennom datamaterialet og identifisere analyse teori.
2. Utforming av områder.
3. Identifisere områder som skiller seg ut og tildele koder til disse.
4. Lese datamaterialet på nytt.
5. Finne ut om de ulike områdene støttes opp av datamaterialet.
6. Fullføre analysen innenfor et område for å se etter nye forbindelser.
7. Finne temaer på tvers av områdene.
8. Lage en helhetlig analyse av sammenhengene.
9. Velge utdrag av datamaterialet som støtte for skissen som utarbeides. Lese gjennom dataene på nytt for å kontrollere analysen og forberede videre skrivearbeid (Hatch, 2002).

Etter at intervjuene var ferdig transkribert, gikk jeg grundig igjennom transkripsjonene, og kategoriserte svarene fra informantene på bakgrunn av temaene i intervjuguiden (se koding av datamaterialet ovenfor). Jeg så også etter likheter og forskjeller i lærernes svar på disse områdene. Etter å ha kategorisert svarene, gikk jeg gjennom intervju transkripsjonene på nytt for å finne temaer som forekom ofte i svarene fra informantene innenfor de ulike kategoriene. Jeg lette også etter eksempler i transkripsjonene som pekte for og imot forbindelser innenfor områdene. Jeg søkte i tillegg etter nye forbindelser, sammenhenger og områder og om det forekom temaer på tvers av forskningsspørsmålene. Jeg forsøkte deretter å skape en helhetlig representasjon av hvordan de ulike delene i analysen passet sammen. Utdrag fra intervjuene ble brukt for å støtte opp om skissen som jeg utarbeidet. Jeg leste til slutt gjennom utdragene på nytt for å undersøke om det var en logisk sammenheng i analysen min.

3.7 Validitet i sju stadier

Validitet kan defineres som «i hvilken grad man ut fra resultatene av et forsøk eller en studie kan trekke gyldige slutninger om det man har satt seg som formål å undersøke» (Dahlum, 2015). Kvale & Brinkmann (2015) er opptatt av at validitet ikke bør begrenses til en bestemt del av intervjuundersøkelsen, men må prege alle fasene i forskningen. De anbefaler sju faser for å ivareta validiteten i intervjuundersøkelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Etersom dette er en intervjustudie, tar jeg utgangspunkt i disse fasene for å vurdere undersøkelsens validitet.

Det første stadiet til Kvale og Brinkmann (2015) er tematisering. Jeg har forsøkt å ivareta dette ved at forskningsspørsmålene i dette forskningsprosjektet er utledet fra teori og forskning som er relevant for temaet for masteroppgaven.

Det andre stadiet til Kvale og Brinkmann (2015) er planlegging. Dette innebærer at gyldigheten av kunnskapen som produseres i dette forskningsprosjektet kan være avhengig av kvaliteten av forskningsopplegget og metodevalget. Mitt hovedfokus for masteroppgaven var lærernes opplevelser av hvordan de kan forbedre skriveferdighetene til elevene ved å skrive i alle skolefagene. For å sikre validiteten i prosjektet inneholdt intervjuguiden spørsmål som gjorde det mulig å få frem dybden og nyansene i svarene til informantene, slik at jeg kunne få besvart problemstillingen min på en god måte. Jeg stilte også oppfølgingsspørsmål hvis noe var uklart i svarene deres for å sikre at det ble en logisk sammenheng i svarene de ga.

Det tredje stadiet til Kvale og Brinkmann (2015) er å intervju. Dette handler om troverdigheten til informantene i undersøkelsen og kvaliteten på intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg forsøkte ivareta dette ved å fokusere på meningen i det informantene sa, og at informasjonen som de kom med kontinuerlig ble kontrollert gjennom oppfølgingsspørsmål. Kvaliteten på intervjuene ble også ivaretatt gjennom en intervjuguide som bygde på sentrale teorier relatert til problemstillingen. Jeg foretok i tillegg et prøveintervju for å kvalitetskontrollere intervjuguiden.

I det fjerde stadiet, transkribering, stilles spørsmålet om hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form av intervjumaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). For å sikre anonymiteten til informantene endret jeg dialekt og utelot navn i transkripsjonen av intervjuene. Datamaterialet ble lyttet gjennom flere ganger, for å bli kjent med innholdet. Materialet ble transkribert ordrett, og ble lyttet gjennom på nytt for å sikre at jeg oppfattet informantene korrekt. Dermed kunne jeg legge et grunnlag for at koding og tematisering av datamaterialet bygde på korrekte opplysninger. Sentrale sitater fra informantene ble benyttet i analysedelen av masteroppgaven.

Kvale og Brinkmanns (2015) femte stadium er analysering. Her fokuseres det på om spørsmålene som stilles til intervjuteksten er gyldige og om fortolkningen av dem er logiske (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg forsøkte å få gode tolkninger av intervjumaterialet i denne

forskningsstudien ved å se informantenes svar fra ulike perspektiv og vurdere ulike tolkninger.

Det sjette stadiet er validering der det vurderes hvilke validitetsformer som passer best for studien. Den ytre validiteten fokuserer på om det er mulig å generalisere funnene i studien utenfor denne spesifikke forskningskonteksten (Bryman, 2016). Dette er nok vanskelig å ivareta i denne studien ettersom utvalget er så lite som fem informanter. Utvalget i undersøkelsen bestod imidlertid av lærere som jobbet med utviklingshemmede elever på omtrent samme funksjonsnivå og alder. Dette kunne gi meg et grunnlag for å sammenlikne hvordan lærerne jobbet med skriving som grunnleggende ferdighet ved ulike skoler.

Kvale og Brinkmann (2015) fremhever at valideringen er avhengig av den håndverksmessige kvaliteten ved undersøkelsen, og at det må være en kvalitetskontroll gjennom alle stadiene i forskningsprosessen. Mulige feilkilder i undersøkelsen ble derfor undersøkt underveis der egne funn ble gransket kritisk. Jeg vurderte hvordan jeg med min forforståelse kunne påvirke svarene til lærerne. Jeg kontrollerte motstridende uttalelser og fulgte opp overraskende svar som lærerne ga. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at en vanlig kritikk av kvalitative forskningsintervjuer er at funnene ikke er valide fordi intervjupersonenes informasjon kan være usann. Dette må vurderes i hvert enkelt tilfelle. I en hermeneutisk fortolkning som jeg benyttet i denne studien kunne spørsmålene som ble stilt til datamaterialet være helt avgjørende. Hovedfokuset i henhold til forskningsspørsmålene var lærernes oppfatninger i forhold til hvordan de kunne fremme skriving som grunnleggende ferdighet, og hvilke endringer dette etter deres oppfatning kunne ha på elevenes skriveferdigheter. Fortolkningene av lærernes svar fikk dermed en bredere forståelsesramme enn informantenes egne. Jeg undersøkte det lærerne sa kritisk, og sammenlignet med andre læreres svar og relaterte svarene til relevant faglitteratur.

En trussel mot validiteten i denne undersøkelsen er at den utelukkende benyttet seg av intervjuer. Ved bruk av en triangulering der det ble benyttet for eksempel både intervjuer og observasjon, ville det kunne kontrolleres om det lærerne fortalte om sin undervisningspraksis samsvarte med virkeligheten. Triangulering har likevel blitt valgt bort her for ikke å få et for stort og uoversiktlig datamateriale som det kunne blitt vanskelig å analysere. Det er også lærernes oppfatning av hvordan de kan fremme skriving som grunnleggende ferdighet som er problemstillingen min, og da er det ikke så viktig å finne ut om dette stemmer med

virkeligheten. Jeg var imidlertid kritisk til informasjonen som ble innhentet. Jeg stilte derfor oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. På denne måten kunne misforståelser unngås, og nyansene eller brist på sammenheng i svarene til informantene kunne komme frem (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ifølge Bryman (2016) er tematisk analyse, som jeg benyttet, en ganske diffus analysemetode i sin mangel på prinsipper for å definere kjernetemaene i datamaterialet, noe som kan true validiteten. Søkning etter temaer i datamaterialet er ikke noe som gjelder utelukkende for denne analysemetoden. Det samme er tilfelle for blant annet grounded theory, kritisk diskursanalyse, kvalitativ innholdsanalyse og narrativ analyse. Hovedideen er å skape en matrisebasert metode for å ordne og syntetisere data med sentrale temaer og undertemaer (Bryman, 2016). Jeg benyttet en tematisk analyse fordi den kunne gi meg en mulighet til å få ryddet og organisert svarene til informantene i temaer og undertemaer slik at jeg kunne få analysert datamaterialet på en god måte.

Begrepsvaliditet kan være spesielt utfordrende i kasusundersøkelser som dette. Yin (2009) hevder at forskere som benytter seg av kasusundersøkelser kan mislykkes med dette ettersom de ikke lykkes med å utvikle en vellykket operasjonalisering (gjøre noe målbart) i studien. Dette kan skyldes at det ikke går tydelig nok frem hvordan begrepene er operasjonalisert fra forskerens side. Det kan være en trussel om kategoriene blir vage, og om lærerne bare ramser opp hva de gjør innenfor skriving som grunnleggende ferdighet for elever med lett utviklingshemming. For å unngå dette og gjøre undersøkelsen mer målbar ble lærerne i tillegg bedt om å vurdere om fokuset på skriving som grunnleggende ferdighet medførte endringer på elevenes skriveferdighet. De kunne da spesifisere endringer de mente fokuseringen på skriving hadde hatt på spesifikke delferdigheter innenfor skriving som lengde på tekstene, vokabular, antallet innholdselementer, ortografi etc.

Reliabilitet kan defineres som «the degree to which a measure of a concept is stable» (Bryman, 2016, s. 695). Dette dreier seg altså om konsistensen eller stabiliteten i målingene. Hvis målingene viser variasjoner fra gang til gang under de samme betingelsene er målet lite reliabelt (Svartdal, 2016). Reliabilitet handler om hvor objektiv undersøkelsen er og hvor godt undersøkelsen har beskrevet prosedyrene. Dette skal gjøre andre forskere i stand til å gjennomføre den tilsvarende undersøkelsen, og kunne oppnå de tilsvarende resultatene og konklusjonene (Yin, 2009). Jeg har derfor forklart grundig hvordan undersøkelsen er

gjennomført for å ivareta reliabiliteten i denne studien. Forskeren er på den andre siden viktig i en kvalitativ studie som dette, og vil kunne påvirke gyldighet og pålitelighet med sine antakelser, og det han vet om emnet på forhånd (forforståelsen). Min forforståelse om temaet kunne dermed være med på å påvirke resultatene som kom frem i datamaterialet.

Den vitenskapsteoretiske rammen for denne masteroppgaven er som tidligere nevnt hermeneutisk. Innenfor hermeneutikken er forforståelsen sentral i forhold til hvordan vi forstår og tolker livsverdenen. Innenfor denne studien var jeg avhengig av å ha en slik forforståelse, ettersom den kunne gi meg noen ideer om hva jeg skulle se etter. Undersøkelsen ville ikke ha noen hensikt uten disse ideene, ettersom jeg ellers ikke ville vite hva jeg skulle rette oppmerksomheten min mot (Gilje & Grimen, 1993).

Jeg forsøkte gjennom hele forskningsprosessen å innta et kritisk blikk på min egen forskning. Det vil da være viktig å legge min egen forforståelse til side og være åpen for nye perspektiver som informantene kom med i forhold til hvordan de kunne fremme skriving som en grunnleggende ferdighet for elever med lett utviklingshemming. På den andre siden var min forforståelse den viktigste motivasjonen min for å skrive om dette temaet. Jeg har lang erfaring med å jobbe med skriving overfor denne elevgruppen, og har lest teori om emnet. Min forforståelse var dermed et viktig grunnlag for studien samtidig som jeg var åpen for informantenes synspunkter om emnet. Dette førte til at min egen forforståelse ble revidert, og at jeg så ting med nye øyne. Det er dette Gadamer (i Hjordemaal, 2011) kaller en sammensmelting av forståelseshorisonter (se 3.1). På bakgrunn av svarene til mine informanter reviderte jeg teoridelen av oppgaven etter gjennomføringen av intervjuene for å få med teori om skriving som grunnleggende ferdighet som omhandlet aspekter ved dette som mine informanter nevnte. Min forforståelse om emnet ble dermed revidert.

Det syvende og siste validitetskriteriet til Kvale og Brinkmann (2015) er rapportering. Dette handler om hvorvidt en rapport gir en valid (gyldig) beskrivelse av hovedfunnene i en studie. I tillegg berører det leserens rolle i forhold til å bedømme validiteten i resultatene. I rapporteringen av denne studien ga jeg grundige beskrivelser av metoder og fremgangsmåter, slik at studien skulle bli transparent (gjennomsiktig). Sentrale sitater som kunne belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene mine ble plukket ut for å vise hva jeg baserte tolkningene mine på når jeg skulle analysere resultatene.

Bryman (2016) er opptatt av at den skriftlige rapporteringen har en strukturert, logisk oppbygning der de ulike delene bygger på hverandre. Jeg forsøkte å formidle en historie i rapporteringen av denne studien der funn ble dokumentert og underbygget gjennom relevante sitater.

3.8 Forskningsetiske vurderinger

God forskning forutsetter frihet fra styring og kontroll. For at samfunnet skal ha tillit til forskningen forutsettes det imidlertid også ansvarlighet både fra den enkelte forskeren og fra forskningsinstitusjonene (NESH, 2016). Det er denne forskningsmessige ansvarligheten som drøftes i dette kapittelet.

Som forsker vil det alltid være viktig å stille seg selv noen etiske spørsmål i forkant av studien om hvordan informantene kan behandles på en etisk forsvarlig måte. Det bør også vurderes hvilke aktiviteter som vi bør eller ikke bør engasjere oss i forhold til informantene (Bryman, 2016). Jeg var på forhånd opptatt av å behandle informantene mine med vennlighet og respekt. Jeg ville respekterte deres faglighet, og gi dem positive tilbakemeldinger underveis når de hadde gode innspill. Jeg hadde satt opp temaer og spørsmål i intervjuguiden på forhånd, og selv om jeg ikke fulgte denne slavisk, holdt jeg meg hele tiden innenfor temaene som intervjuet skulle handle om. Privatlivet til informantene ble følgelig ikke berørt.

Diener og Crandall i Bryman (2016) deler etiske prinsipper inn i fire områder: skade for deltakerne, informert samtykke, skade på privatlivet og om det er bedrag involvert i forskningen (Bryman, 2016). I NESH (2016) sine kriterier for god forskningsetisk praksis finner vi igjen de samme prinsippene. For å imøtekomme disse kravene var jeg forsiktig når uttalelsene til informantene ble fortolket, slik at de ikke ble satt i et dårlig lys. Informantene fikk et informasjonsbrev (vedlegg 4) der de fikk objektiv og tilstrekkelig informasjon om forskningsprosjektet som de skulle delta i. Jeg informerte på en nøytral måte slik at deltakerne ikke skulle utsettes for utilbørlig press. Kompliserte faguttrykk ble unngått, slik at informasjonen var forståelig (NESH, 2016). Informantene undertegnet et informert samtykke der de ga sin tillatelse til å delta i studien, men at de også hadde muligheten til å trekke seg uten at de måtte oppgi noen grunn for dette. Jeg informerte om formålet ved intervjustudien, slik at det var full åpenhet rundt hva jeg ønsket å få svar på i intervjuene.

Innenfor transkribering av intervjuet er det være viktig å ivareta hensynet til konfidensialitet, og vurdere etisk hva det innebærer å foreta en lojal skriftlig transkripsjon av det informantene sier (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg lyttet gjennom datamaterialet mitt flere ganger, for å kontrollere at jeg oppfattet informantene mine korrekt. Transkripsjonene av intervjuene ble også sendt i etterkant til informantene, slik at de kunne lese gjennom dem og godkjenne innholdet. Jeg analyserte også uttalelsene til lærerne med varsomhet.

Anonymitet innebærer at det ikke skal være mulig å spore opp hvem informasjonen stammer fra (Hummelvoll et al., 2010). I forhold til rapportering må det tas hensyn til dette. I tillegg bør det vurderes hvilke konsekvenser offentliggjøringen av en rapport vil kunne få for informantene og institusjonen som de jobber ved (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg anonymiserte derfor både informantene og skolene som de jobber ved. Ettersom spørsmålene i intervjuguiden min var såpass bredt utformede, kunne det fremkomme direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger under intervjuet. Sammenholdt med lydopptak av deltakerne kunne dette medføre at opplysningene identifiserte enkeltpersoner. Anonymiteten til elevene kunne dermed også være truet. Lærere har taushetsplikt, og lærerne kunne dermed ikke komme med opplysninger som kunne identifisere en enkeltelev direkte eller indirekte. Det ble diskutert i begynnelsen av intervjuet hvordan taushetsplikten skulle overholdes. Vi gjorde dette ved å snakke om elever på en slik måte at det ikke var mulig å vite om det er snakk om nåværende eller tidligere elever. Dersom læreren hadde undervisningserfaring med grupper under fem elever, fremgikk ikke dette av materialet for å ivareta anonymiteten i prosjektet.

Ved planlagt prosjektslutt 15.05.2018 anonymiseres datamaterialet. Dette innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Dette skjer ved å slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. arbeidssted, alder og kjønn), og slette digitale lydopptak..

Forskningsprosjektet er blitt sendt til Norsk Samfunnsfaglig Datatjeneste (NSD) til godkjenning, og ble godkjent 24.09. 2017 (vedlegg 7). Det ble sendt med intervjuguide (vedlegg 6), informasjonsbrev og informert samtykke (vedlegg 4). Etter godkjenningen ble informantene kontaktet og intervjuer ble gjennomført.

4.0 FUNN OG DRØFTING

I denne delen av masteroppgaven vil jeg presentere funnene som jeg gjorde i forskningsundersøkelsen min. Funnene blir drøftet opp mot teorien og empirien som jeg presenterte i teoridelen av oppgaven (kapittel 2).

Jeg tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene som jeg presenterte i 1.2.

Forskningsspørsmål 1: Hvilken kompetanse opplever lærerne å ha på skriving som en grunnleggende ferdighet for elever med lett utviklingshemming?

Forskningsspørsmål 2: Hvilke muligheter og begrensninger mener lærerne at elever med lett utviklingshemming har innen skriving?

Forskningsspørsmål 3: Hvordan beskriver lærerne arbeidet med skriving som en grunnleggende ferdighet?

Forskningsspørsmål 4: Hvilke positive eller negative endringer av utviklingshemmede elevers skrivekompetanse opplever lærerne ved å fokusere på skriving som grunnleggende ferdighet?

Forskningsspørsmål 5: Hva er lærernes oppfatning av hvordan de kan motivere elevene for skriving i alle fag?

4.1 Presentasjon av informanter

To av lærerne (A og B) jobber med elever med lett utviklingshemming i ungdomsskolealder på spesialskoler. Kommunene de jobber i har valgt å organisere undervisningen av elever med utviklingshemming på spesialskoler. Det finnes elever med både lett, moderat, alvorlig og dyp utviklingshemming på skolene. Den ene av informantene (A) er barnehagelærer med videreutdanning i spesialpedagogikk og norsk, og har over 20 års erfaring med elevgruppen. Den andre informanten (B) er utdannet allmennlærer, og har tatt videreutdanning i tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge. Hun har nesten 20 års erfaring med elever med lett utviklingshemming både i normalskolen og på spesialskolen der hun jobber nå.

De tre andre lærerne/spesialpedagogene (C, D og E) jobber på grupper med utviklingshemmede elever. Kommunene har i disse tilfellene valgt å organisere undervisningen av elever med utviklingshemming på ungdomsskoletrinnet i grupper på ordinære ungdomsskoler. Den ene informanten (C) er barne- og ungdomsarbeider med videreutdanning i spesialpedagogikk og sosialpedagogikk og nesten 20 års erfaring med elevgruppen. Den andre informanten (D) er barnehagelærer med mastergrad i audiopedagogikk og fire års erfaring med elevgruppen. Den siste informanten (E) er allmennlærer med videreutdanning i spesialpedagogikk og nesten 40 års erfaring med

utviklingshemmede elever. Det finnes elever med lett, moderat og alvorlig utviklingshemming på gruppene.

4.2 Presentasjon av resultater

Svarene til informantene er her kategorisert i hovedtemaer og undertemaer som har blitt avdekket gjennom analyse av datamaterialet på bakgrunn av analysemodellen til Hatch (2002) som ble presentert i 3.6. Jeg starter med temaer som er relatert til forskningsspørsmål 1, og fortsetter deretter kronologisk med de andre forskningsspørsmålene. Innenfor de siste temaene er imidlertid forskningsspørsmål 3-5 involvert. Jeg har derfor her delt temaene i hovedtemaer med tre undertemaer som er relatert til hvert av de tre forskningsspørsmålene.

4.2.1 Kompetanse

Muligheter til kompetanseheving og videreutdanning

Lærerne opplever at det er gode muligheter til kompetanseheving, og dele det som de har lært med resten av personalet i etterkant. Som eksempler på dette nevner lærerne kurs, videreutdanning, nettverk for lese- og skriveveiledere i kommunen samt deltakelse i den statlige satsingen «Ungdomstrinnet i utvikling» der skolen får veiledning av lærere fra høgskoler. C hevder at de er en «veldig dynamisk avdeling som hele tiden må innhente den kompetansen som trengs i forhold til hver enkelt elev». E poengterer imidlertid at «jeg synes at tilbudet til lærere med lang erfaring er for dårlig i kommunen. Kursene er ofte for nytilsatte lærere eller lærere som mangler kompetanse i spesialpedagogikk». Hun påpeker også at «assistenter må få muligheten til kompetanseheving innenfor metoder som kan benyttes i skriveopplæringen».

Dele kompetanse

Samtlige lærere fremhever det gode samarbeidsklimaet på teamet og på skolen, og en stor vilje og evne til å dele kompetanse med hverandre. Det fremheves av C at det er en styrke ved avdelingen der hun jobber at «vi har en meget sammensatt yrkesgruppe ved at vi har ulik bakgrunn, og har jobbet i skole, bolig og ved andre institusjoner». Hun sier at «det gjør at vi kan jobbe med hele mennesket her. Det faglige er jo det vi har hovedfokus på her, ettersom vi er en skole, men det er jo mye annet som skal ivaretas rundt dem også, men jeg synes vi er flinke til å dele det vi har».

Det er kompetansehevingstid ved samtlige informanters skoler der det legges opp til at personalet skal dele kompetanse med hverandre. A hevder at «det finnes spisskompetanse

innenfor skriving på veldig forskjellige områder på skolen». Hun fremhever her utvikling av skrivekompetansen til elever med kommunikasjonsvansker ved bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), og at spesialister på dette området deler sin kompetanse med resten av personalet. D er meget fornøyd med personalets evne til å dele kompetanse, og sier at «dette er den arbeidsplassen jeg har vært på som vi er best på å dele kompetanse. Vi er åpne på at vi kan forskjellige ting, og at vi har ulike meninger».

Alle lærerne hevder at det er god kompetanse blant lærerne til å tenke tverrfaglig, og benytte de forskjellige kompetansene som finnes i personalet i skriveopplæringen. To av lærerne, A og E, forteller om hvordan faglærere innenfor kroppsøving, forming, matematikk og musikk brukes spesifikt i forhold til sin fagkompetanse innenfor den temabaserte jobbingen. B hevder derimot at «stabiliteten og relasjonsdannelsen er så viktig at hvis vi skulle brukt faglærere i skrivetreningen i de ulike fagene ville vi ikke nådd fram fordi relasjonsbyggingen er så essensiell for å kunne gjøre noe. Vi jobber derfor som man gjør i barneskolen med en lærer som har skriveundervisningen i alle skolefagene».

Kort oppsummert kan det sies at det på samtlige skoler synes å være en vilje til å dele kompetanse ved å samarbeide med hverandre. Det er noe uenighet blant informantene om elevene profitterer på å bruke faglærere i skriveundervisningen.

Styrker ved skolene

Samtlige lærere fremhever som skolens styrke i forhold til kompetansenivået innenfor skriving at de er gode på å se hver enkelt elevs spesifikke behov og tilrettelegge i forhold til dette. Det blir her påpekt av A at «elevene med lett utviklingshemming har blitt overvurdert tidligere, og er ganske frustrerte når de kommer hit (spesialskolen), og de er ofte lite motiverte for å gjøre en jobb». Hun hevder at «vi må gå ganske mye ned i nivå, for å finne hvor eleven befinner seg». A påstår at «vi må begynne der elevene er, så må du sette støtter og stillaser rundt, og legge kompetansen litt høyere enn der de er for å få en god utvikling av skriveferdighetene». E, D og B fremhever videre at de på deres skoler er gode på å se hver enkelt elev, og legge til rette for dem. De opplever altså at de er gode på å differensiere skriveundervisningen for den enkelte eleven, slik at alle opplever mestring. B hevder at «det viktigste er at alle føler mestring, og at de går hjem hver dag, og føler at de er gode, og kan og ønsker å lære».

Utfordringer ved skolene

Tre av informantene (B, C og D) trekker selv frem at de har utfordringer ved at de opplever at de i liten grad har fokusert på skriving. B forteller om at hun har inntrykk av at «skriving er den av de grunnleggende ferdighetene som har fått minst oppmerksomhet». De to andre informantene (A og E) forteller derimot om at de jobber mye med skriving som grunnleggende ferdighet gjennom prosjektorientert undervisning. Det er altså delte oppfatninger i forhold til i hvor stor grad skriving blir prioritert på skolene. De tre informantene som sa at de jobbet lite med skriving fortalte likevel mye om hvordan de jobbet med skriving når jeg stilte dem spørsmål mer direkte om det.

Å innhente kompetanse utenfra

Lærerne forteller at de har innhentet kompetanse fra Pedagogisk Psykologisk Tjeneste, lærere fra høyskoler (Ungdomstrinn i utvikling), statlige kompetansesentre og at de har praksisstudenter. De har gode erfaringer med å innhente kompetanse utenfra, og opplever at dette er med på å heve kompetansenivået i kollegiet innenfor skriving. D sier at «vi er veldig positive til å få inn studenter eller andre utenfra, for å kunne lære noe nytt og at vi får utviklet oss». E er derimot kritisk til kompetansenivået til lærerstudentene, og hevder at «utdanningen av studentene er for teoretisk og lite praktisk orientert».

4.2.2 Muligheter og utfordringer innen skriving for elever med lett utviklingshemming

Muligheter elevgruppen har innenfor skriving

Alle lærerne opplever at elever med lett utviklingshemming kan lære seg å skrive på et ortografisk nivå hvis det jobbes målrettet og systematisk med å utvikle gode lese- og skriveferdigheter. De fremhever at det da kan være viktig med konkrete skriveoppgaver for at elever skal ha muligheten til å utvikle sine skriveferdigheter. Dette kan for eksempel skje ved å dra på ekskursjoner i forbindelse med tverrfaglige temaer der de skriver om opplevelsene i etterkant.

A påstår at «elever med lett utviklingshemming bør kunne ha gode muligheter innenfor skriving, men dette er avhengig av at de får hjelpemidler i form av dataprogrammer ut fra sine individuelle behov. Læreren må da kunne de programmene som elevene bruker». Hun fremhever i tillegg at «disse mulighetene er avhengig av tidlig innsats i forhold til å kunne

utvikle gode skriveferdigheter». Tidlig innsats innebærer at arbeidet med å utvikle skriveferdighetene til elevene starter i barnehagen og de første årene på skolen.

Utfordringer hos elevgruppen relatert til tilegnelse av gode skriveferdigheter

Det blir fremhevet av flere av lærerne at elever med lett utviklingshemming har et kort minnespenn. A hevder at «det krever mye mer for dem å hente frem informasjonen, slik at de trenger tid». C forteller at «elever med lett utviklingshemming har et dårlig arbeidsminne, og derfor er avhengig av mange repetisjoner». E hevder at «dette medfører at det må lages egne oppgaver til dem, ettersom det i skolebøkene bare legges opp til noen få repetisjoner på hver delferdighet innenfor skriving».

Betydningen av ord og begreper er også noe som flere av informantene opplever som utfordrende. C hevder at «det må jobbes mye med å finne betydningen av ord og begreper når elever med utviklingshemming skriver fordi de har en svak begrepsforståelse». Hun opplever at «de derfor trenger tett oppfølging av voksne gjennom 1:1 undervisning når de skal skrive egne tekster». B påstår at «en av de største utfordringene for denne elevgruppen innenfor skriving er at de kan for få ord til å lage setninger».

C beskriver at «dagsformen til elevene varierer mye». Dette bekreftes av A som forteller at «de fort kan bli slitne og derfor trenger pauser». Hun omtaler dette som at «elevene kan bli kognitivt overbelastede, og at det da kan være nødvendig å redusere kravene til hva de skal prestere i skriveøktene».

Lærerne opplever altså at elevene har begrensninger både i forhold til ordforråd, begrepsforståelse, minnespenn og at de fort blir slitne, og at det må tas hensyn til dette i skriveopplæringen.

4.2.3 Fonologisk bevissthet

Fonologisk bevissthetstrening

Lærerne er på dette området delt ved at to av dem i stor grad legger vekt på fonologisk bevissthetstrening mens de tre andre forteller at deres elever har kommet seg over dette stadiet i skriveutviklingen, og dermed ikke har behov for fonologisk bevissthetstrening lenger. A og E fokuserer mye på fonologisk bevissthetstrening. De nevner lese- og skrivekurs som en arbeidsmetode for å oppøve skriveferdighetene til elevene. E forklarer at «vi har kurs hver morgen der vi jobber intensivt med å knekke lese- og skrivekoden». Hun forteller at «vi må da ofte bruke tid på å lære elevene å lytte ut lydene, og trekke dem sammen til ord (lydere)». E

opplyser at «elever kommer hit til ungdomsskolen, og bruker grafemer (bokstaver) i stedet for fonemer (bokstavlyder) når de skal lese og skrive».

E begrunner at elevene må lære seg å lese og skrive fonologisk (se 2.4.3) med at «hvis du bare skal lese ordbilder, kommer du ikke langt, så når jeg sier at elevene kan lese og skrive når de kommer ut herfra, så har de har lært seg å lese og skrive fonologisk». Hun sier videre at «jeg tenker at de som er veldig svake kan kanskje bruke ordbildemetoden (se 2.2), men jeg vil jo gjerne at de skal lære å lese og skrive fonologisk, for det gir mange flere muligheter. Det er grenser for hvor mange ordbilder elevene kan lære seg». Hun benytter Stenbråtenmetoden (Dragland & Lindbäck, 2013, se 2.4.3) for å lære elevene å lese fonologisk.

Språkleker kan brukes for å forbedre den fonologiske bevisstheten (se 2.4.3) til elever med lett utviklingshemming. A forteller at «vi jobber mye med rimord og finne første og siste lyden i ord, for at elevene skal kunne høre hva som blir feil». Hun poengterer at «dette gjelder både innenfor lesing og skriving, men at det er vanskeligere å lære innenfor skriving enn lesing».

C forteller om en elev i hennes gruppe som ikke har lært seg å lese og skrive. Hun påpeker at «vi har derfor begynt med fonologisk bevissthetstrening for at eleven skal lære seg å lese og skrive». Hun opplever at andre elever med lett utviklingshemming som hun har på gruppa har så gode lese- og skriveferdigheter at de ikke har behov for fonologisk bevissthetstrening.

B og D sier at de ikke har fokusert på fonologisk bevissthet for elevene med lett utviklingshemming som de har på avdelingen. D forteller imidlertid at «det jobbes mye med dette i forhold til å utvikle lese- og skriveferdighetene til elever med moderat utviklingshemming som ikke har kommet så langt i lese- og skriveutviklingen sin ennå». B påstår at hun «tror at elever med lett utviklingshemming kan oppleve det som barnslig og dumt å fokusere på fonologisk bevissthet», men hun sier på den andre siden at «når elevene er i tvil om hvordan ord skrives, så lyderer de».

Endringer i skrivekompetanse ved fonologisk bevissthetstrening

De to informantene (A og E) som benytter fonologisk bevissthetstrening opplever positive endringer ved at elevene mestrer den fonologiske strategien i løpet av 2 måneder til 2 år gjennom å bruke lese- og skrivekurs. E hevder at «jeg har aldri har hatt elever med lett utviklingshemming som ikke har lært seg å lese og skrive».

A forteller at «elevene er avhengig av terping for å kunne opparbeide seg en god fonologisk bevissthet». Hun forteller at «2 minutter terping på dette tre ganger i uka gir en gevinst».

Motivere elevene til fonologisk bevissthetstrening

E forteller at hun lager oppgaver innenfor fonologisk bevissthet ut ifra temaer som elevene er interessert i for å motivere dem for treningen. Hun sier at «det blir fryktelig kjedelig for ungdomsskoleelever å sitte med førsteklassebøker og jobbe med ender og lam, så vi lager oppgaver om hip-hop, å være ungdom, om videregående skole etc. Hvis det er hip-hop, så kan vi finne ord som rimer på hop eller finne ord som begynner på h».

A og E forteller også at de bruker språkleker hentet fra Frost og Lønnegaard (2007) for å motivere elevene til å trene fonologisk bevissthet. Lærerne opplever altså at elevene er motiverte for fonologisk bevissthetstrening når den gjennomføres på en morsom måte, og er basert på deres interesser.

E forteller også at «det er motiverende for elevene når fonologiske oppgaver blir inkludert i musikkundervisningen». Dette gjør det naturlig å gå over til neste tema som informantene kommer inn på som nettopp handler om hvordan skriving kan inkluderes i de ulike skolefagene.

4.2.4 Skriving i alle fag

Arbeid med skriving i alle fag

De fleste informantene forteller at de legger stor vekt på temabasert, tverrfaglig prosjektjobbing der skriving er en viktig komponent. Dette gjøres blant annet ved at elevene skriver på plakater eller lager Powerpointer om et tema som de fremfører for de andre elevene. De fokuserer på å gjøre abstrakt informasjon mer konkret ved å gjøre praktiske forsøk. E nevner som eksempel et tema de har jobbet med om verdensrommet. Hun forteller at «vi hadde et forsøk på skolens fotballbane der vi plasserte planetene i riktig avstand og størrelse i forhold til hverandre for at elevene skulle få en forståelse av hvor store avstander det er mellom planetene i verdensrommet. Etterpå skrev elevene tekster om hva de gjorde. Disse tekstene danner utgangspunktet for oppgavene som elevene jobbet med».

A forteller om at ved å jobbe temabasert «får elevene erfaring ved å oppleve ting og ta og kjenne på det de gjør, for eksempel ved å få noe i hendene sine i kunst og håndverkstimene». Hun hevder at «vi har gode erfaringer med å gjøre noe praktisk og skrive om det etterpå, slik at skriveoppgavene blir relatert til noe konkret».

A omtaler den temabaserte undervisningen som «å bruke de ulike skolefagene som metoder innenfor skriving». Hun nevner at «elevene skriver om hva de har gjort i svømme- og gymtimene, og de skriver om opplevelser fra turer, for eksempel til museer i forbindelse med temaer». Dette forteller også de andre lærerne i utvalget er vanlige arbeidsmetoder ved deres skoler.

Enkelte informanter gir gode råd for hvordan temaarbeidet kan gjennomføres. C fremhever at «det er viktig å holde en rød tråd i temaarbeidet ved at temaet er gjennomgående i alle fagene på skolen». Hun hevder også at «vi må holde på med et tema lenge for at det skal kunne ha noen funksjon». Hun påstår at «elevene trenger mange repetisjoner, og at det må jobbes med temaet gjennom mange forskjellige innfallsvinkler for at de skal lære det ordentlig». Hun forteller for eksempel at «elevene liker å lage Kahooter (spørrekonkurranse på interaktiv tavle) om temaer som det er blitt jobbet med, og både elever, personalet og ledelsen ved skolen er deltakere».

B bruker i kontrast til de andre lærerne mest det hun omtaler som «tradisjonell skriveundervisning i stedet for temabasert jobbing». Hun opplever at «elevene trives med dette, fordi de vil være som andre ungdommer. Temabasert jobbing oppfattes av elevene som noe annerledes». Hun forteller at «de ønsker å være innenfor normaliteten, og ønsker å gjøre det som de ser venner gjør». Hun nevner imidlertid et temabasert skriveopplegg som hun har brukt i sin gruppe av elever med lett utviklingshemming. Hun forteller at «elevene presenterer faktakunnskaper om et emne, og lager tekster om dette med utgangspunkt i tankekart eller stikkord».

Norsk og samfunnsfag blir av samtlige informanter trukket frem som fag der det er gode muligheter for å få til utbytterike skriveøkter. De forteller at det er lettest å få til fine skriveøkter der det er snakk om konkret faktakunnskap, eller at det er muligheter for elevene å gjøre og oppleve ting som de kan skrive om etterpå. Når de jobber temabasert gjør de eksperimenter, drar på turer og gjør ulike aktiviteter i forskjellige fag. For eksempel lages temarelaterte ting i kunst og håndverk.

KRLE og naturfag blir fremhevet som fag der det kan være vanskelig å få til gode skriveøkter. E opplever at «det kan være vanskelig å få til gode skriveøkter i naturfag, ettersom det kan være abstrakte temaer». Hun forteller at «hvis vi skal finne temaer fra ungdomsskolepensumet blir dette vanskelig i naturfag, mens det går enklere hvis man velger temaer for 4. og 5. klasse.» Hun nevner temaet elektrisitet som eksempel på et abstrakt tema fordi «det er så mye

som må forklares som ikke er opplagt». I motsetning til E opplever C at de får til gode skriveøkter innenfor naturfag ved at «vi gjør for eksempel forsøk som å sende opp raketter, og elevene skriver forskningsrapporter om det etterpå».

A beskriver at det er vanskeligst å få til gode skriveøkter i KRLE. Hun forteller at «det kan være vanskelig å forklare ting i forhold til religion». E opplever også at «KRLE er lite konkret, og du kan ikke ta på det, og da blir det fryktelig vanskelig for elevene». A hevder «at du kan jo vise og forklare høytider og sånne ting, men det er noen av disse uttrykkene som kan bli vanskelige, så du må tilpasse veldig til nivået som elevene befinner seg på». Hun sier at «det er enklere å jobbe med etikk som er mer konkret, og kan koples til situasjoner i elevenes hverdagsliv».

Endringer i skrivekompetansen ved å skrive i alle fag

Informantene hevder at elevene får flere muligheter til å skrive, og får mer å skrive om ved å fokusere på skriving i alle fag. A fremhever at det skjer positive endringer i elevenes skrivekompetanse ved å fokusere på skriving som en grunnleggende ferdighet ved at «elevene får mer trening i å skrive». Hun påstår at «de ikke blir gode hvis de ikke øver og trener». A hevder at «elevene må se, høre og gjøre. Da får de en sammenheng ved å gjøre noe på mange forskjellige måter i mange forskjellige settinger». Dette får de gjort på spesialskolen der hun jobber gjennom den temabaserte undervisningen der flere av skolefagene inkluderes. Hun forteller om en elev hun har som «ønsker å formidle den kunnskapen han har lært i ulike fag gjennom å skrive tekster». E påpeker at «det er lettere å få dem til å skrive når de har fått selvtillit ved at de kan noe om en ting, slik de får ved å jobbe temabasert».

C legger også vekt på at «elevene får skrevet mer ved at skriving prioriteres i alle fag. Ved å jobbe med skriving i alle fag, blir også tekstene mer faktabaserte, og får flere innholdsmomenter. Elevene får mer å skrive om, og dette medfører lengre tekster som gjør at det blir mer å jobbe med i forhold til grammatikk». C opplever at «for at resultatet av skrivingen skal bli bra, så er det viktig at det er konkrete oppgaver som er basert på fakta». Hun opplever at «dette blir enklere gjennom den temabaserte undervisningen der elevene tilegner seg faktakunnskaper og opplever ting på ekskursjoner». E forteller at «innenfor et tema som vi hadde om 2.verdenskrig, så ble det mer og mer skriving etter at vi hadde jobbet med prosjektet i alle fag over tid. Elevene kunne mer om emnet, og hadde derfor mer faktakunnskap som de kunne benytte i skrivingen».

Motivere elevene til å skrive i alle fag

De fleste lærerne opplever at elevene er mer motiverte for skriving i tverrfaglige prosjekter. A fremhever at «gjennom den temabaserte skrivingen blir det en mer variert form for skriving, som virker motiverende for skrivingen til elevene». Hun mener at «det blir kjedelig å skrive utelukkende i norsktimene». A forteller om at «mine elever er motiverte for å skrive lange og innholdsrike tekster etter gjøre-aktiviteter». Hun beskriver at «når de har gjort noe, så er de mer motiverte for å fortelle om det de har gjort ved å skrive om det. Gjennom oppsummeringer sammen med læreren hentes minnene og entusiasmen fram». Hun er også opptatt av «å sette skrivingen inn i en sammenheng, og det blir enklere ved å ha en rød tråd gjennom skrivearbeidet». Dette kan gjøres ved å jobbe temabasert med skrivingen som en grunnleggende ferdighet. E hevder at «ved at elevene får skrive i alle fagene, mestrer de skrivingen bedre. De synes da at det er gøy å skrive».

Alle informantene opplever at det er en klar sammenheng mellom at elevene får skrive om emner som interesserer dem og deres motivasjon for å skrive i alle fagene på skolen. E forteller om at «elevene må oppleve det de skriver som meningsfullt for at de skal være motiverte for skrivingen. Skriveoppgavene må derfor tilpasses deres interessefelt og alder».

E er også opptatt av at skriveoppgaver ikke er for barnslige for elevene for at de skal være motiverte for å skrive. Hun forteller at «selv om elever befinner seg på førsteklasse nivået innenfor skriving kan man ikke bruke førsteklassebøker på disse ungdommene».

C fremhever at «ved å jobbe temabasert får elevene faktaopplysninger som kan virke motiverende for dem når de skal skrive om det». Hun påpeker ellers i forhold til motivasjon innenfor ulike prosjekter at «det er viktig med et godt forarbeid, at de voksne er engasjerte, at det jobbes med forkunnskapene til elevene innenfor ulike temaer, at skriveoppgavene er konkrete og at det jobbes med temaet over tid». Alle lærerne bortsett fra B opplever altså at temabasert jobbing gjør at elevene skriver mer, og er mer motiverte for å skrive. Bruk av skrivestrategier kan også bidra til dette.

4.2.5 Skrivestrategier

Arbeid med skrivestrategier

Informantene forteller om variert bruk av skrivestrategier. Samtlige lærere beskriver at de benytter tankekart som en støtte for skrivingen til elevene, slik at de får systematisert tekstene de skriver. C og D forklarer at de ofte bruker tankekart gjennom appen Inspiration på i-Pad

(se 2.7.4). C forteller om at «vi benytter denne appen til bilder der elevene skriver hva det er bilde av, og snakker det inn i mikrofonfunksjonen. Vi har også brukt den til å skrive handleliste til butikken».

A, B, C og E nevner at det også benyttes tankekart for å hente frem forkunnskapene til elevene der de forteller om det de kan om temaer fra før. Det elevene sier blir skrevet ned i nøkkelordform i et tankekart på tavla.

Skriverammer er også en skrivestrategi som nevnes av B og C. B forteller om at «jeg bruker skjemaer med kriterier for hva som skal være med i teksten». Hun har også brukt skrivestartere der elevene får noen setninger eller spørsmål som skal gi dem ideer til hva de kan skrive (Skrivesenteret, 2013).

Bruk av læringspartnere blir nevnt av fire av lærerne som en strategi innenfor skriveundervisningen. E forteller at «vi bruker dette i forbindelse med arbeid med forkunnskapene til elevene der elevene sitter sammen to og to og summer. Læringspartnere skriver også tekster sammen, og lager powerpointer om emner». C og D beskriver at elevene samarbeider om å lage Kahooter. B forteller om at «vi bruker samskriving der to eller flere elever skriver tekster sammen der alle elevene kommer med forslag i stedet for at de sitter alene med en tekst».

Å bruke bilder som støtte i skrivearbeidet er en strategi som blir nevnt av samtlige informanter. E forteller om at «vi bruker bilder i forsøk som har blitt gjort i naturfag». E nevner at «jeg bruker også bilder til å lage fantasihistorier sammen med en elev. Eleven tar bilder fra turer som han er på, og sammen med meg lager han historier med støtte i bildene. Han lager dermed sin egen lesebok som både han og andre elever bruker». Alle informanter opplyser at de benytter bilder fra ekskursjoner i forbindelse med tverrfaglig temajobbing som støtte i skrivearbeidet, og har gode erfaringer med dette.

Bruk av modelltekster blir oppgitt som en strategi av A og E. De nevner begge spesifikt at dette er blitt brukt i arbeid med eventyr for at elevene skal kunne lære seg viktige kjennetegn ved eventyrene som hvordan eventyrene starter og slutter, tall som går igjen i eventyrene etc. E forteller at «elever har også skrevet manus til stangdukketeater om eventyret «Pannekaka» som ble fremført for en barnehage».

Endringer i skrivekompetansen ved å benytte skrivestrategier

De fleste av lærerne opplever at skrivestrategier kan være til god hjelp for elever med lett utviklingshemming, slik at de får strukturert det de skal skrive, og får den starthjelpen de trenger for å komme i gang med skrivingen. B hevder derimot at «jeg har ikke lyktes spesielt godt med skrivestrategier, ettersom det blir veldig abstrakt for mine elever, og dermed vanskelig å bruke». A påpeker imidlertid at «for meg er det viktig å gi elevene oversikt og struktur for at de skal kunne skrive gode tekster i alle skolefagene». Hun er derfor opptatt av at elever med lett utviklingshemming lærer å benytte seg av gode skrivestrategier. Hun mener at «tankekart gir elevene en oversikt og struktur om det de skal skrive om». Hun sier at: «Jo mer ryddig det er for dem, jo lettere blir det for dem å skrive en tekst. Bruk av tankekart er en fin måte å rydde på, og kan føre til mestring». A forteller ellers at «jeg pleier å gi hjelp til å lage tankekartet fordi elevene ikke klarer alle delene av en skriveprosess selv». Hun opplever «at det blir for mye for elevene hvis de både skal lage tankekartet og skrive setningene selv». Ved å benytte tankekart beskriver hun at elevene skriver setninger og tekster selv. Hun forteller at «han har bare skrevet 2-3 ord, og nå skriver han kanskje 8 setninger, fordi han har fått hjelp til forarbeidet til teksten.» Hun nevner også som et resultat av dette at «eleven får ned sine tanker rundt det han ønsker å formidle. Det gjelder ikke bare egenprodusert tekst, men han viser også den kunnskapen og de ferdighetene i forhold til temaer eller andre ting som han vil vise at han har tilegnet seg». C opplever at «tankekart er med på å systematisere tekstene som elevene skriver». D forteller om at «tankekart kan hjelpe elever med å sortere ut hva som er viktig å få med i teksten».

C hevder at «elevene trenger skriverammer ved å få konkrete skriveoppgaver med hjelpespørsmål underveis». Hun påstår at «elevene får vansker med å skrive hvis det blir for åpne oppgaver». C forteller at «vi kan ta bort støttespørsmålene til bildene, men at de ikke ta bort bildene, ettersom elevene trenger den støtten som bildene gir i skriveprosessen». B opplever imidlertid at «elevene bare skriver en setning til bildene, og at det er vanskelig å få dem til å skrive noe mer utover dette».

Motivere elevene til å jobbe med skrivestrategier

C og D hevder at elevene er mer motiverte for å jobbe med skrivestrategier når de får jobbe med appen Inspiration. A forteller at «motivasjonen for å skrive øker når hennes elever kan ta utgangspunkt i et tankekart, ettersom de da får den hjelpen de trenger for å skrive tekster».

Å bruke tankekart for å hente fram forkunnskapene til elevene kan ifølge informantene være viktige for å motivere elevene til å skrive tekster. C forteller at «hvis temaet er et land kan for eksempel elever som har vært på ferie i dette landet fortelle om det. Det kan være mer motiverende å skrive om noe som elevene har opplevd og har et forhold til selv».

Lærerne bruker altså flere skrivestrategier, og de fleste opplever at dette medfører positive endringer i skrivekompetansen til elevene, og at de blir mer motiverte for skriving.

4.2.6 Skrive i ulike sjangrer

Arbeid med ulike sjangrer

De fleste lærerne svarte først at elevene ikke skrev innenfor ulike sjangrer. Når vi snakket mer rundt dette, viste det seg likevel at elevene gjorde det. A og E har jobbet som nevnt med eventyr som sjanger.

Andre sjangrer som blir nevnt av informantene er å kunne skrive brev og korte beskjeder. Ifølge E «kan det være vanskelig å forstå hva elevene mener når de skriver beskjeder». E opplyser at «vi har derfor jobbet med sjangeren reklametekster der vi har arbeidet spesifikt med å kunne kommunisere på en slik måte at mottakeren forstår budskapet».

Argumenterende tekster blir brukt på skolen der A jobber ved at elever som er med i elevrådet skriver saker til møtene der de prøver å påvirke andre til å mene det samme som de mener selv. Noen av elevene er også med på kommunestyremøter for barn og unge der de skriver søknader og argumenterer for å få penger til sin skole som de forsvarer på møtene. B forteller om at «jeg vil begynne med argumenterende tekster. Jeg vil bruke diskusjonstekster der elevene for eksempel drøfter argumenter for og imot dataspill hver kveld».

B, C og E forteller at de jobber med forskningsrapporten som sjanger i naturfagstimene i forbindelse med forsøk som gjennomføres der. C forteller også at «elevene skriver logger om hva de har gjort og utforsket i forbindelse med prosjekter eller turer».

Samtlige informanter har fokus på at elevene skal lære seg å skrive huskelister før de skal i butikken i mat og helse-timene. De må da først lese oppskriften, og se hva som mangler i skapene. De må deretter skrive en huskeliste som de tar med seg i butikken.

D forteller om at «jeg har jobbet med å lage følelsesdagbok sammen med en elev. Vi snakket sammen om det som stod i boka etterpå, for å bearbeide følelser». B nevner i tillegg at «jeg har brukt skrivelogger der elevene får skrevet ut følelsene sine ved behov». B og D opplever dette som sjangrer der elevene har muligheten til å få bearbeidet negative og positive følelser

ved å skrive. B opplever at «det er enklere for elevene å skrive ut følelsene enn å fortelle om dem muntlig».

B, C og D nevner spesifikt sosiale historier som en sjanger innenfor skriving. Sosiale historier innebærer som D sier «å kunne skrive opp regler for seg selv og andre gjennom å lage en historie om det i forhold til hvordan man skal oppføre seg på et bestemt sted».

C opplever at «det er viktig for elevene at det de skriver skal være sant». Hun har best erfaring med faktabaserte tekster som er relatert til praktiske gjøremål elevene gjør i hverdagen sin som å skrive forskningsrapporter etter forsøk i forbindelse med temaer. Alle informantene forteller at elevene skriver saktekster om tverrfaglige emner. Lærerne forteller altså at de jobber innenfor flere ulike sjangrer, slik at elevene får stor variasjon i skrivingen.

Endringer i skrivekompetansen ved å skrive i ulike sjangrer

Samtlige informanter opplever positive endringer i skrivekompetansen ved å skrive innenfor ulike sjangrer. Å kunne skrive om følelser ved bruk av følelsesdagbok, logger og sosiale historier fører ifølge lærerne både til at elevene skriver lengre og mer innholdsrike tekster og at skrivingen kan bidra til å regulere følelsene til elevene.

E forteller at «jeg har en elev som elsker å skrive fantasifortellinger». Hun opplever positive endringer i hans skrivekompetanse ved at «han stadig videreutvikler disse fortellingene i forhold til både innhold og lengde».

Alle informantene uforteller at de jobber med hvilke sjangertrekk som kjennetegner skrivesjangrer som mail, brev, reklametekster, SMS og meldinger innenfor sosiale medier. De hevder at dette er med på å utvikle elevenes skrivekompetanse ved at de klarere kan få frem et budskap, slik at det blir enklere for mottakeren å forstå hva de ønsker å formidle.

Bokrapporter der elevene får skrive om bøker som de har lest er noe som både B og C nevner som en sjanger som elevene har utbytte av. C nevner for eksempel «jeg har en elev som skrev bokrapport om boka «Hobbiten» av Tolkien, og han skrev både lengre og mer innholdsrikt fordi han fikk skrive om noe som interesserte ham».

Motivasjon for å skrive innenfor ulike sjangrer

Sjangrer som mine informanter oppgir som motiverende for elevene er å lage Kahooter og Powerpointpresentasjoner der de kan lage lange og innholdsrike presentasjoner om emner som interesserer dem. C forteller i tillegg at de vektlegger å skrive mail og SMS. Hun forteller

at «de sitter da på hvert sitt rom og chatter med hverandre». Skrivning innenfor denne sjangeren oppleves som ekstra motiverende for elevene.

E beskriver «at elevene var meget motiverte for å skrive et manus til eventyret om pannekaka som skulle fremføres for en barnehage». Lærerne forteller altså at det jobbes innenfor flere forskjellige sjangrer for å motivere elevene til å forbedre sin skrivekompetanse. Denne sjangerkompetansen kan de også ha nytte av i sitt fremtidige liv der skriveferdigheter innenfor ulike sjangrer kan gi dem muligheter til å delta i større grad i samfunnet. Dette henger sammen med at skriveoppgavene som elevene får i skolen har klare formål.

4.2.7 Skriveoppgaver som har et klart formål

Arbeid med skriveoppgaver med klare formål

Alle mine informanter beskriver at deres elever får presentere det de har skrevet for andre, slik at skriveoppgavene blir mer meningsfulle. Som eksempler på dette nevner informantene å lage Powerpointpresentasjoner eller Kahooter av ting som de har jobbet med i forbindelse med tverrfaglige temaer som de viser til andre elever, personalet eller for foreldrene. E nevner at «tekster som elevene lager blir samlet i permer og delt ut til hele klassen». Elever lager dermed sine egne lesebøker. E forteller om «en elev som liker godt at fortellinger som han lager også blir brukt av andre elever, og at det lages oppgaver med utgangspunkt i tekstene som han har skrevet». Da får det denne eleven skriver et formål utover det at han liker å skrive fantasifortellinger selv. Andre skriveoppgaver med klare formål som informantene nevner er: å lage huskeliste, skrive korte beskjeder, brev, SMS, e-post og julekort. Informantene gir altså elevene et variert utvalg av skriveoppgaver med klare formål som kan være med på å forbedre skrivekompetansen deres.

Endringer av skrivekompetansen ved skriving med klare formål

Alle informantene omtaler lesing og skriving som det viktigste som skolen kan lære ungdommer med lett utviklingshemming. Spesielt legger de vekt på skriveoppgaver med klare formål. De hevder at dette kan berike livene deres ved at de får brukt skrivingen til å kommunisere med autentiske personer. De nevner også det høyteknologiske samfunnet som vi lever i der skriftlig uttrykksevne gir dem en inngangsbillett til å være en inkludert del av samfunnet ved å kommunisere med venner og familie på mail, SMS, Facebook, Twitter og andre sosiale medier. Dette dreier seg om at skrivingen har et klart formål, og at det kan være viktig for dem å lære seg denne ferdigheten på skolen.

C forteller om «at jeg hadde en elev som utviklet skriveferdigheter for å kunne svare på SMS-er. Det var dette formålet som var motivasjonen for å lære seg å skrive». C kopler dette sammen med at «skrivningen må ha en nytteverdi for elevene, for at de skal kunne henge med i det høyteknologiske samfunnet som vi lever i». Informantene fremhever altså at skriveoppgaver med klare formål gjør at elevene kan innse at det er viktig å lære seg å skrive fordi de trenger det i hverdagslivet, og dermed motiveres til å forbedre sine skriveferdigheter.

Motivasjon for skriveoppgaver med klare formål

Samtlige informanter ser en klar sammenheng mellom skriveoppgaver som har klare formål og hvor motiverte elevene er for å skrive. Elevene liker skriveoppgaver der de skal presentere det de har lagd for andre. De fleste informantene forteller også at elevene er motiverte for å samle tekster som de har laget, slik at andre kan lese deres tekster. B opplever derimot at «elevene er redde for å mislykkes, og har ikke lyst til at andre leser tekstene de har skrevet».

B fremhever imidlertid at «det elevene skriver må ha en nytteverdi», og hun kopler dette sammen med «jaget etter å være som alle andre ungdommer, og at dette motiverer ungdommene til å lære seg å skrive». Hun forteller at «alle andre ungdommer skriver SMS-er, mail og er aktive på sosiale medier, og da er de også motiverte for å delta i samfunnet på lik linje med alle andre». Alle lærerne er altså opptatt av å gi elevene skriveoppgaver med klare formål slik at de ser nytteverdien av å kunne skrive, og dermed blir motiverte for å skrive.

4.2.8 Datastøttet skriveundervisning

Arbeid med datastøttet skriveundervisning

Samtlige lærere nevner datastøttet skriveundervisning som en arbeidsmetode innenfor skriving i alle fag. A bruker ofte programvaren SymWriter (Normedia, 2017) i skriveundervisningen. Hun sier «jeg anbefaler SymWriter for elever med utviklingshemming, ettersom den gir lyd støtte som hjelper elevene med den fonologiske strategien».

B forteller at de benytter dataprogrammet Book Creator. Book Creator er en verktøy-app som kan brukes til å lage egne elektroniske bøker (Statped, 2016). Hun sier at «vi bruker Book Creator når elevene skal skrive bokanmeldelser i forbindelse med leselystaksjoner».

Alle mine informanter har vært opptatt av om elevene skal skrive for hånd eller bruke tastaturet. E sier at «jeg har troen på å skrive for hånd, fordi det er en del forskning som viser at da integrerer du lærdommen best i hjernen». Hun forteller at «vi øver både på å skrive for hånd og på data». A hevder at «å bruke mye tid på å skrive for hånd kan være lite

hensiktsmessig, ettersom å skrive for hånd krever så mye av den kognitive kapasiteten til elever med utviklingshemming». Hun synes derfor «det er bedre at elevene skriver tekster på tastatur slik at de ikke må bruke all sin energi på å forme bokstaver for hånd».

C gir uttrykk for at «vi har hatt flere diskusjoner i personalgruppa i forhold til hvor mye vekt som skal legges på å få en funksjonell håndskrift når vi lever i et digitalt samfunn der de stort sett bare trenger håndskriften til å skrive under dokumenter, skrive huskelister og beskjeder etc.» Hun forteller at «vi legger derfor mest vekt på at elevene skal beherske skriving på tastaturet godt, og vi bruker et program som heter Sense der elevene øver på at bestemte fingre hører til bestemte taster for å øke hastigheten litt, og bli kjent med bokstavene på tastaturet». Kort oppsummert er det også innenfor bruk av data i skriveundervisningen en variasjon i metodene lærerne benytter. Det er noe uenighet om elever skal skrive utelukkende på data eller om en kombinasjon av å skrive for hånd og på data er best.

Endringer i skrivekompetansen ved datastøttet undervisning

Informantene opplever at elevene automatiserer skrivingen ved bruk av pedagogisk programvare, og at dårlig finmotorikk gjør det er enklere for dem å skrive på PC enn for hånd. A forteller at «programvaren SymWriter kan tilpasses til nivået som eleven befinner seg på gjennom lyd- og bildestøtte». Ifølge A «kan elevene da høre hvis de skriver feil ved at bokstavlyden sies for hver bokstav eleven skriver. Hele ordet blir lest opp, og eleven får se bilde av ordet når det er skrevet ferdig». Hun opplever resultater av dette ved at «elever automatiserer lesingen og skrivingen». Elevene kan dermed få skriveferdigheter på et ortografisk nivå.

De fleste informantene opplever positive endringer i elevenes skrivekompetanse ved at de bruker tastaturet i stedet for å skrive for hånd. D forteller at: «elevene mine skriver veldig lite for hånd, fordi de bruker så mye energi på å forme bokstaver for hånd at hele skriveprosessen forsvinner. Når de tar frem nettbrettet eller PC-en går det noe greiere, for da slipper de utfordringene som de har med finmotorikken». C, D og E forteller at elevene skriver lengre tekster når de skriver på data. C sier at «når de skriver for hånd, skriver de kanskje 1, 2 eller 3 ord. Når de skriver på data, kan de skrive flere og lengre setninger». C fremhever at «det kan være helt nødvendig for elever å skrive på data når håndskriften deres er lite funksjonell».

Alle informantene forteller også at internett brukes i forbindelse med arbeid med temaer. Elevene får dermed tilgang til flere faktaopplysninger om temaene. En positiv endring av dette er ifølge informantene at elevene skriver lengre og mer innholdsrike tekster.

Bruke digitale verktøy som motivasjon for skriveundervisningen

De fleste informantene forteller om at elevene er mest motivert for å skrive på data mens B derimot hevder at «mine elever liker like godt å skrive i skriveboka som å skrive på PC».

Lærerne opplever at det er motiverende for flere av elevene å finne fakta om emner ved å søke det opp på Google. Dette skjer ofte i den tverrfaglige prosjektjobbingen. Data blir altså mye brukt i skriveundervisningen av elevene, og de fleste informantene opplever at dette motiverer elevene til å skrive lengre tekster.

4.2.9 Språkforståelse

Arbeid med elevenes språkforståelse

Alle informantene forteller at elever med lett utviklingshemming har språkvansker, og de jobber med å konkretisere begrepene ved at elevene utforsker dem. E beskriver elever som ikke alltid forstår det de skriver, og forteller om at «elever lager Powerpointpresentasjoner der de ikke forstår det de leser». De jobber derfor med å øve opp innholdsforståelsen til elevene.

B opplever at «språkforståelsen til elevene er meget varierende». Hun sier at «noen har et velutviklet muntlig språk, men når de skal skrive det ned, faller det i sammen». Hun opplever altså at mangelfull språkforståelse spesielt rammer elevenes skriftlige formuleringsevne.

A forteller om at «elevene har knekt en lese og skrivekode, men at deres største problem er å forstå hva de leser og skriver. De mangler en begrepsforståelse av det de leser og skriver». Hun sier at «vi jobber veldig strukturert i forhold til hvordan vi innlærer begreper ved å jobbe temabasert og interessebasert slik at de får en forståelse gjennom mange innfallsvinkler i ulike fag. Ved å jobbe temabasert, får elevene erfaring ved å ta og kjenne på det de lærer, og skrive om det etterpå». Gjennom å jobbe på denne måten opplever informanten at «abstrakte begreper kan gjøres konkrete, slik at de lærer flere begreper som de bruker i tekstene de skriver».

D forteller om at «vi har jobbet med begreper relatert til følelser ved bruk av følelsesdagbok.» Ellers forteller informantene om at det jobbes med begrepsinnlæring i forbindelse med introduksjonen av nye temaer der det tas utgangspunkt i forkunnskapene til elevene. C nevner at «vi øver inn matematiske begreper gjennom en praktisk tilnærming på kjøkkenet». C beskriver at «begrepene repeteres i ulike settinger, for at elevene skal kunne lære innholdet av begrepene ordentlig». Alle fremhever viktigheten av å dra på turer der elevene får erfare og

oppleve ting. De jobber med begreper før, underveis og etter turene, slik at språkforståelsen til elevene kan utvikles.

E forklarer at «vi kan dra på fotosafari for å jobbe med begreper». Hun forteller at «vi har med oss fotoapparat, og fotograferer spesielle ting som elever skal se etter i nærmiljøet, så skriver vi tekster om dette, og jobber med begrepene gjennom oppgaver og samtaler». Ellers trekker hun frem at «vi jobber med å kategorisere begreper, og finne ord som passer sammen». Hun nevner spesifikt temaet, Halloween, der «elevene skulle finne hvilke ord og begreper som var knyttet til dette temaet for å forbedre begrepsforståelsen».

Endringer i skrivekompetansen ved å jobbe med begreper

Lærerne hevder altså at de er bevisste på at elevene har begrepsvansker, og at dette kan gjøre at de ikke forstår det de leser og skriver. De prøver derfor som A sier «å forbedre begrepsforståelsen til elevene ved å gjøre abstrakte begreper konkrete ved at de får ta på, føle på og oppleve ting». Lærerne opplever at elevene gjennom en slik utforskende undervisningsform oppnår en bedre begrepsforståelse som de har nytte av i skrivingen.

Motivasjon for skriving ved å lære flere begreper

Ved at elevene lærer flere begreper, blir de ifølge informantene mer motiverte for å skrive. A forteller at «elevene er mer motiverte for å skrive tekster ved at de har et større vokabular som de kan bruke i skrivingen». E opplever at «de unngår dermed frustrasjoner ved at de ikke får uttrykt det de ønsker i tekstene sine på grunn av et mangelfullt ordforråd».

Begrepsundervisning er altså ifølge informantene en viktig komponent for å utvikle skriveferdighetene til ungdomsskoleelever med lett utviklingshemming. Informantene fremhever spesielt at abstrakte begreper kan gjøres konkrete gjennom en utforskende undervisningsform, slik at elevene forstår flere begreper og utvider ordforrådet sitt slik at de mestrer skrivingen bedre og motiveres til å skrive tekster i alle fag.

4.3 Sammendrag av resultater

Resultatene fra undersøkelsen indikerer at det er gode muligheter for kompetanseheving og deling av kompetanse på skolene. Informantene opplever det som en styrke ved sine skoler at de er gode på å se den enkelte elevs behov og gi elevene passende utfordringer som de kan mestre med hjelp. Tre av informantene ser det som en utfordring at de har fokusert lite på skriving, men de fortalte likevel mye om hvordan de jobbet med skriving når de ble stilt spørsmål om dette. Informantene opplever at elever med lett utviklingshemming har muligheter til å utvikle gode skriveferdigheter, men at dette er avhengig av gode hjelpemidler og konkrete skriveoppgaver som tar utgangspunkt i opplevelser. Informantene beskriver at elevene trenger mange repetisjoner og pauser.

Informantene påstår at elevene kan få den støtten de trenger til å skrive egne tekster gjennom bruk av skrivestrategier som tankekart, skriverammer og modelltekster. Det blir imidlertid hevdet at elevene må ha hjelp til å lage tankekartene for at de skal ha nytte av dem. To av informantene har elever som ikke har knekt skrivekoden ennå. De fokuserer derfor mye på fonologisk bevissthetstrening ved bruk av lese- og skrivekurs. De opplever gode resultater av denne treningen ved at elevene lærer seg å lese og skrive raskt. Treningen blir gjort på en motiverende måte ved språkleker og ta utgangspunkt i elevenes interesseområder. De øvrige informantene har elever som kan lese og skrive når de begynner på ungdomsskolen, og de fokuserer derfor ikke på dette.

Temaundervisning vektlegges ved flere av skolene. Informantene opplever at elevene som en følge av dette motiveres til å skrive lengre og mer innholdsrike tekster ved at de får mer å skrive om. Gjennom en utforskende undervisningsform der de drar på turer og gjør forsøk, opplever lærerne at de kan gjøre abstrakte begreper konkrete ved at elevene får ta på og erfare begrepene. De beskriver at begrepskompetansen til elevene utvikles ved å jobbe på denne måten. Temaorganiseringen medfører også skriving innenfor forskjellige sjangrer. Data brukes mye ved å finne fakta om emner på internett og lage Powerpointpresentasjoner og Kahooter. Det vektlegges også at skriveoppgavene har klare formål ved at det elevene skriver fremføres for andre eller samles i permer, slik at elevene kan lese hverandres tekster. Det er uenighet blant lærerne om elevene utelukkende skal skrive på data eller om en kombinasjon av å skrive på PC og for hånd er best.

4.4 Drøfting av funn

I dette kapittelet drøftes hovedfunnene i undersøkelsen min mot teorien og studiene som det er redegjort for tidligere. Det tas utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine som deles opp i temaer som ble avdekket i den tematiske analysen.

4.4.1 Lærernes opplevelse av sin kompetanse på å bruke skriving som en grunnleggende ferdighet for elever med lett utviklingshemming.

Når det gjelder opplevelse av kompetanse, er det to tendenser som kommer tydelig frem i resultatene: det første er at informantene opplever å ha godt kompetansenivå, både når det gjelder arbeidet med skriving og å tilpasse undervisningen til den enkelte elev ut fra mestringsnivå, og det andre er at de opplever at det er gode muligheter for kompetanseheving på skolene. Spesielt opplever de seg som gode til å benytte kompetansen som finnes på skolene ved å dele kunnskap med hverandre og bruke faglærere i skriveundervisningen.

Opplevd kompetansenivå

Lærerne opplever å ha god erfaring og kunnskap om det å arbeide med skriving som grunnleggende ferdighet for elever med utviklingshemming. Videre hevder samtlige lærere at de er gode til å finne den enkelte elevens funksjonsnivå, og gi dem passende utfordringer som de kan klare med hjelp, slik at de kan oppnå mestring i hverdagen. Det er her tydelig at lærerne og spesialpedagogene er preget av en sosiokulturell tankegang, der Vygotsky (1978) sine tanker om den neste utviklingssonen der elever får passende utfordringer ut fra sitt nivå står sterkt. Wood, Bruner & Ross (1976) sin teori om å bygge stillaser (scaffolding) blir også nevnt av informantene der elevene får hjelp gjennom blant annet skrivestrategier til å mestre ferdigheter innenfor skriving. Disse stillasene fjernes når elevene mestrer ferdighetene selvstendig.

Tre av informantene forteller om at de har prioritert skriving i liten grad på sine skoler. Dette kan tyde på som Kringstad & Kvithyld (2012) påstår at skriving som grunnleggende ferdighet ofte kan bli tatt for gitt i norsk skole.

Muligheter for kompetanseheving

Kompetanseheving er noe som informantene beskriver at det er gode muligheter til. Kringstad & Kvithyld (2012) hevder at det er viktig at den statlige satsningen på «Ungdomstrinn i utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017) setter fokuset på skriving i norsk skole der skolene får inn kompetanse utenfra, for eksempel ved at lærere fra høgskoler veileder lærerne i god skriveundervisning. Informantene beskrev seg som positive til å innhente slik kompetanse utenfra for å utvikle skriveundervisningen sin. Det er imidlertid ikke bare lærerne/spesialpedagogenes innstilling til kompetanseheving som er av betydning: Erfaringer fra satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» viser at skoleledelsens involvering er en viktig suksessfaktor for å lykkes med å videreutvikle praksis innenfor skriveopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Dette er også i tråd med amerikansk forskning, der resultatene fra et prosjekt med satsning på skriving viste at ledelsens involvering hadde stor betydning for å videreutvikle praksisen ved skolen, lærernes undervisningskompetanse og skriveferdighetene til elevene i alle fag (Kringstad & Kvithyld, 2012).

Informantene spesifiserer ikke om kompetansehevingen er knyttet til bestemte områder, men Roper (2006) er spesielt opptatt av at lærere får kompetanseheving i dataprogrammer som benyttes i skriveundervisningen. Dette mener hun kan bidra til at elevene får større utbytte av programvaren, slik at skrivekompetansen deres kan videreutvikles.

En måte å utvikle kompetanse på, som flere av informantene fremhever, er samarbeid: Å samarbeide mellom lærere i ulike fag i kompetansehevingstiden opplever de som positivt for det å kunne arbeide helhetlig med skriving i alle fag, noe som er i tråd med blant annet Ottesen og Møller (2010), St.meld. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016) og Flyum & Hertzberg (2011). I tillegg til at samarbeid kan øke kompetansen, kan det også bidra til at lærere og spesialpedagoger etablerer en felles forståelse for skriving og skriveundervisning på tvers av fagene (Flyum & Hertzberg, 2011). Ved å snakke om tekster fra forskjellige fag kan både bevisstheten om hva som kjennetegner fag øke hos den enkelte lærer, og det kan gi et innblikk i tekster og utfordringer i skriveopplæringen innenfor andre fag.

4.4.2 Lærernes oppfatning av muligheter og begrensninger elever med lett utviklingshemming har innen skriving.

Hovedtendensen er at informantene har ulike erfaringer med elevenes skrivenivå. To av dem opplever at elevene er på et logografisk nivå når de begynner på ungdomsskolen, men at de gjennom lese og skrivekurs (se 4.3.3) oppnår en rask forbedring av skriveferdighetene. De tre andre beskriver at elevene befinner seg på et ortografisk stadium i ungdomsskolealder (Frith, 1985), men at de må lydere lange og ukjente ord. Dette kan tyde på at elevene befinner seg mellom det fonologiske og ortografiske nivået (Frith, 1985).

Variasjonen i skriveferdighetene som informantene erfarer samsvarer også med resultatene fra den store studien til Ratz og Lenhard (2013) som undersøkte skrivenivået til elever med utviklingshemming i Bayern i Tyskland. Denne viste en lignende variasjon i skriveferdighetene som det mine informanter forteller om.

På grunn av at elever med utviklingshemming har et relativt kort minnespenn (Bouck & Joshi 2012; Næss et al., 2012; Høybråten Sigstad, 2017) beskriver informantene at elevene har behov for gjentakelser. Elevenes muligheter innen skriving kan ifølge informantene også påvirkes av deres dagsform. Wigaard, (2015) hevder at elever med utviklingshemming kan bli kognitivt overbelastede. Dette innebærer at de fort blir slitne når de får for krevende oppgaver over lang tid, eller blir «bombardert» av sanseinntrykk som det kan være vanskelig for hjernen å bearbeide. De trenger derfor flere pauser i løpet av dagen (Bakken, 2011), noe informantene forteller at de er bevisste på.

Informantene beskriver at elevene sine utviklingsmuligheter innen skriving kan være avhengig av at de får hjelp til skrivingen gjennom bruk av skrivestrategier slik Øgreid (2016), Solheim (2009), Haaland (2013) og Joseph & Konrad (2007) hevder.

Lærerne opplever altså at elever med lett utviklingshemming har stor variasjon i skriveferdighetene, men at det er mulig for de fleste å lære seg å skrive på et ortografisk nivå. Det drøftes nå hvordan informantene jobber for å lære elevene disse ferdighetene.

4.4.3 Lærernes arbeid med skriving som grunnleggende ferdighet?

Hovedtendensen i lærernes beskrivelse av hvordan de arbeider med skriving som grunnleggende ferdighet er at de jobber ganske bredt med en rekke ulike aspekter knyttet til skriving. De beskriver at de arbeider med: fonologisk bevissthetstrening, skrivestrategier, skriving i alle fag, skriving i ulike sjangrer, skriving med klare formål, datastøttet skriveundervisning samt elevenes språkforståelse.

Arbeid med fonologisk bevissthet

Studier indikerer at det er viktig å øve opp den fonologiske bevisstheten til elever med utviklingshemming, for å sikre gode lese- og skriveferdigheter (Ainsworth et al. ,2016; Allor et al. ,2010; Varuzza et al. ,2014). Det kan imidlertid ta opptil ett år å forbedre de fonologiske ferdighetene til disse elevene (Allor et al. ,2010). Alle lærerne opplever at elever med moderat utviklingshemming har større behov for fonologisk bevissthetstrening enn elever med lett utviklingshemming. Dette harmonerer med studien til Ratz & Lenhard (2013) som fant at flere av elevene med moderat utviklingshemming enn lett utviklingshemming befant seg på det logografiske skrivenivået. Det er kanskje da heller ikke overraskende at elever med moderat utviklingshemming har et større hjelpebehov innen skriving enn elever med lett utviklingshemming (Beirne- Smith et al.,2006), siden hovedforskjellen mellom disse to gruppene er knyttet til det generelle evnenivået til elevene, noe som innebærer et langsommere innlæringstempo (McDermott, 2007). Elever med utviklingshemming har i tillegg dårlig korttidsminne (Næss et al, 2012; Bouck & Joshi, 2012; Høybråten Sigstad, 2017) noe som også blir fremhevet av noen informanter i intervjuene. De vektlegger derfor å automatisere skrivingen slik at elevene skriver på et ortografisk nivå (Frith, 1985) som krever mindre minnekapasitet enn den fonologiske strategien. Dette harmonerer med det Høien og Lundberg (2012) hevder om at skriving er en kritisk prosess der mange delkomponenter er involvert, og at dårlig korttidsminne kan gjøre det vanskelig å benytte den fonologiske strategien innenfor skriving (Høien & Lundberg, 2012). Buckley (1985) sin ordbildemetode blir benyttet overfor elever på et logografisk nivå av noen informanter. Det blir imidlertid fremhevet som en målsetting at elevene skal mestre en fonologisk strategi som gjennom mange repetisjoner kan bli automatisert og bli en ortografisk strategi (Høien & Lundberg, 2012). Dette er i tråd med Lemons et al. (2012), Varuzza et al. (2014) og Ainsworth et al. (2016) som hevder at elevene må lære seg en fonologisk strategi til tross for dårlig korttidsminne for å kunne lese ukjente ord.

Arbeid med skriving i flere fag gjennom temabasert undervisning

Skriving som grunnleggende ferdighet innebærer at elevene utvikler skriveferdighetene sine i alle skolefagene (LK-06, Kunnskapsdepartementet, 2006). En måte å gjøre dette på er gjennom temabasert arbeid som inkluderer mange skolefag. Dette er noe flere av informantene forteller at de vektlegger. Dette er i tråd med føringer som regjeringen legger for arbeid med tverrfaglige temaer i Stortingsmelding 28 (2015-2016). Det vektlegges her at arbeid med tverrfaglige temaer skal bidra til elevenes læring i hvert enkelt fag, og gi dem en helhetlig forståelse av temaene. Alle informantene er opptatt av at elevene skriver om ting de har opplevd og utforsket i disse temaøktene. Florian (2004) vektlegger også at elever med utviklingshemming kan lære ved å utforske og gjøre ting som de kan skrive om etterpå.

Elevene kan gjennom denne utforskende undervisningsformen i tillegg til skrivetrening få økte muligheter til å trene begreper (Haugen, 2014). Lærerne opplever at elevene har språkvansker i varierende grad, noe som harmonerer med Høybråten Sigstad (2017), som hevder at elever med utviklingshemming vil ha en betydelig senere språkutvikling enn barn med normalutvikling. To av informantene beskriver at elevene ikke alltid skjønner det de skriver og leser. Det kan skyldes en manglende språkforståelse. Næss et al. (2015) studerte elever med Down syndrom, og fant at denne elevgruppen har en omfattende språkvanske knyttet til det verbale korttidsminnet. Begrepsvansker (mangelfulle eller manglende begreper) kan forsterke disse problemene (Høybråten Sigstad, 2017). Informantene hevder at de er bevisste på å jobbe med begrepsforståelsen til elevene i alle fag. De jobber spesielt med å gjøre abstrakte begreper konkrete ved at elevene får ta på og oppleve begrepene i forbindelse med skriving gjennom tverrfaglige prosjekter.

Lærerne benytter digitale verktøy i den temabaserte skriveundervisningen ved bruk av Kahooter og Powerpointpresentasjoner. Dermed får de også integrert den grunnleggende ferdigheten «digitale ferdigheter» i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) i skriveundervisningen. Roper (2006) og Florian (2004) hevder at data kan være et supplement og læringsverktøy i undervisningen, en holdning som gjenspeiles i informantenes beskrivelser.

Det er ulike oppfatninger blant lærerne om elevene skal skrive for hånd eller på PC. Traavik (2014) anbefaler å bruke både håndskrift og tastatur, og at det ofte kan være mer praktisk å bruke penn og papir for eksempel når elevene skal skrive notater på ekskursjoner.

En fordel med å skrive på data er at elevene kan læres opp til å bruke stavekontroll for å forbedre rettskrivingen (Kolberg Jansson et al. ,2014). En annen fordel som fremheves av flere av informantene er at elevene kan bruke internett til å søke informasjon når de skriver tekster innenfor tverrfaglige temaer (Florian, 2004)

Lærerne forteller at elevene skriver innenfor forskjellige sjangrer gjennom den temabaserte jobbingen. Ved å relatere det informantene forteller opp mot skrivehjulet (Berge, 2005), benyttes skrivehandlingen «å se for seg» når elevene skriver eventyr og fortellinger. Skrivehandlingen «å samhandle» brukes når de skriver beskjeder, brev, mail og SMS til venner og familie. De to informantene som bruker argumenterende tekster benytter seg av skrivehandlingen «å overbevise» i skrivehjulet (Berge, 2005). Flere av lærerne jobber også med skrivehandlingen «å beskrive» (Berge, 2005) ved at elevene organiserer og strukturerer lærestoff når de skriver saktekster. Noen av lærerne forteller også om at de bearbeider følelser ved følelsesdagbok, logger og sosiale historier. Dette er eksempler på skrivehandlingen «å reflektere over egne erfaringer, tanker og følelser» i skrivehjulet (Berge, 2005). Samlet sett beskriver informantene at de arbeider med mange av skrivehandlingene i skrivehjulet i skriveopplæringen.

Flere av informantene fokuserer på at det kan være viktig at elevene gjennom å benytte skrivingen som en grunnleggende ferdighet får flere mottakere til det de skriver. Dette handler om skriveoppgaver som har klare formål og er relatert til den siden i skrivetrekanten til Ongstad (2004) som fokuserer på bruksaspektet ved skriveoppgaver. Solheim (2016) viser til prosjektet SKRIV som indikerte at skriveundervisningen i norsk skole konsentrerte seg mest om de to sidene av skrivetrekanten som omhandlet innhold og form (Ongstad, 2004). I mindre grad ble det vektlagt at tekstene skulle kommunisere med en mottaker. Intervjuene i denne forskningsstudien kan tyde på at dette ikke er tilfelle på skolene der mine informanter jobber.

Arbeid med skrivestrategier

Alle informantene forteller om at de benytter skrivestrategier, noe som er i tråd med anbefalinger fra tidligere forskning: flere studier, blant annet av Woods Groves et al. (2012), Guzel-Ozmen (2006) og Joseph & Konrad (2008) tyder på at skrivestrategier kan være effektive for å lære elever med utviklingshemming å skrive. De skrivestrategiene som flest informanter benytter seg av er preget av en sosiokulturell tankegang ved at skrivestrategiene som benyttes utgjør et stillas som hjelper elevene i skrivingen (Wood, Bruner & Ross, 1976). De skrivestrategiene som nevnes av alle informantene er tankekart og bruk av bilder som

støtte for skriveprosessen. Skriverammer, bruk av læringspartnere og bruk av modelltekster nevnes av to informanter.

Informantene forteller at elevenes forkunnskaper aktiveres gjennom en idemyldring når nye temaer introduseres. Elevenes innspill blir visualisert ved at de skrives i et tankekart. Ettersom disse elevene kan være sterkere visuelt enn auditivt (Buckley, 2000) kan tankekart være et godt hjelpemiddel. Tankekart kan dermed benyttes som kunnskapsbevisstgjøring for elevene ved å bruke det til aktivering av forkunnskaper. I tillegg benyttes tankekart også som en skrivestrategi av alle informantene ved at det skrives inn stikkord i tankekartene som elevene organiserer tekstene sine ut fra, slik at de får den hjelpen de trenger for å skrive en tekst. En annen form for visualisering som alle informantene nevner er bruk av bilder som støtte for skriveprosessen. Florian (2004) anbefaler å bruke bilder som støtte i skriveundervisningen av elever med utviklingshemming, slik at elevene for eksempel kan skrive om ting de har utforsket og opplevd på ekskursjoner. Begge disse strategiene kan omtales som former for stillasbygging (Wood, Bruner & Ross, 1976).

To av informantene forteller at de bruker skriverammer. Skriverammer defineres ofte også som en form for stillasbygging, ettersom de hjelper elever til å nå mål som de ellers ikke ville nådd (Kringstad & Kvithyld, 2012). Dette kan gjøre det enklere for dem å skrive en tekst ved å få hjelpespørsmål eller nøkkelord underveis i skriveprosessen. Disse stillasene tas ned etter hvert som elevene mestrer det selv, og ikke trenger denne hjelpen lenger (Wood, Bruner & Ross, 1976; Hoel, 2000). Elevene jobber da i den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, 1978), slik at de mestrer noe de ikke ville ha mestret på egen hånd (Kringstad & Kvithyld, 2012).

To informanter opplyser at læringspartnere brukes ved at elever skriver tekster sammen (samskriving). Bruner (1997) og Vygotsky (1978) hevder at elevene kan fungere som læringsressurser for hverandre gjennom slike arbeidsmåter, og at klassen kan fungere som et læringsfelleskap og en lærende organisasjon der elevene gjør hverandre bedre.

Haaland (2013) hevder at modelltekster gir en god mulighet til samtale om tekster, og forstå at de ulike skolefagene har sine spesifikke måter å skrive på. Lærerne forteller at elevene lærer om kjennetegn ved eventyr, forskningsrapporter, bokanmeldelser etc., og dette er i tråd med det Haaland (2013) hevder medfører spesifikke skrivemåter.

Ut fra det lærerne forteller om egen undervisningspraksis jobber de godt og variert med skriveprosessen som grunnleggende ferdighet gjennom temaorganisert undervisning. For å gi elevene et grunnlag for gode skriveferdigheter vektlegges fonologisk bevissthetstrening. De legger

vekt på visualisere gjennom bruk av ulike former for skrivestrategier. De har også et sosiokulturelt perspektiv på skriveundervisningen ved å bruke disse skrivestrategiene som stillas for elevene slik at de får den hjelpen de trenger for å kunne skrive egne tekster. Teori og forskningsresultater støtter måten det jobbes på ved skolene.

4.4.4 Lærernes oppfatning av endringer ved utviklingshemmede elevers skrivekompetanse ved å fokusere på skriving som grunnleggende ferdighet.

Hovedtendensen er her at lærerne opplever at elevene får økte muligheter til å skrive ved å fokusere på skriving i alle fag. En positiv endring av dette er at de får økt fonologisk bevissthet, og skriver lengre og mer innholdsrike tekster. Ved å bruke skrivestrategier blir det også bedre struktur på tekstene. Lærerne opplever ikke negative endringer i skrivekompetansen ved å fokusere på skriving i alle skolefagene.

Opplevde endringer i forhold til fonologisk bevissthet

De to informantene som benytter lese- og skrivekurs, opplever at den fonologiske bevisstheten til elevene forbedres. Alle elevene lærer seg å lese og skrive. Lærerne opplever imidlertid at det er stor variasjon mellom elevene ved at det tar mellom 2 måneder og 2 år å etablere funksjonelle lese- og skriveferdigheter.

Lærerne hevder at elevene er nødt til å beherske en fonologisk strategi for å kunne lese og skrive ukjente ord. Studier som er referert tidligere av Ainsworth (2016) og Varuzza (2014) kan tyde på at intensive kurs (som lese- og skrivekurs) kan være effektive for å øve opp den fonologiske bevisstheten til elever med lett utviklingshemming, slik at de kan bli fonologiske skrivere og etter hvert også ortografiske skrivere (Frith, 1985). God fonologisk bevissthet kan dermed være en nødvendig forutsetning for at elever med lett utviklingshemming skal forbedre sine skriveferdigheter i alle skolefagene. En informant påstår at det da er nødvendig med mye terping. Dette kan tyde på at disse elevene trenger mye repetisjon også innenfor fonologisk bevissthet for å forbedre sine skriveferdigheter. Young et al. (2004), Lemons et al. (2012), Ainsworth et al. (2016) og Varuzza et al. (2014) argumenterer for at elever med lett utviklingshemming må få fonologisk bevissthetstrening til tross for at de kan ha vansker med å trekke sammen fonemer til ord ettersom elevene ellers vil få et begrenset antall ord som de kan lese og skrive. Gjennom mange repetisjoner kan skriveferdigheten da automatiseres.

Opplevde endringer i skrivekompetansen ved å skrive i alle fag

Alle lærerne opplever at elevene ved å skrive mye i alle fag behersker ferdigheten bedre. Kringstad & Kvithyld (2012) fremhever det samme i sine prinsipper for god skriveopplæring. De hevder at hvis elevene skal lære seg å skrive, så må de skrive mye, og det må jobbes med temaer over tid, ettersom elevene trenger mange repetisjoner i ulike settinger. Dette er i tråd med Young et al. (2004) som hevder at elever med lett utviklingshemming trenger mange repetisjoner. De kan også ha vansker med å generalisere kunnskapen de tilegner seg ifølge Bouck & Joshi (2012), så det kan derfor være nyttig å jobbe med temaer gjennom mange forskjellige innfallsvinkler for å forbedre deres skrivekompetanse. Kringstad & Kvithyld (2012) påstår at det er med skriving som alt annet, skal du bli god til det, så må du øve. Dette mener de blir best ivaretatt ved å skrive i alle fag på skolen.

Alle informantene opplever også at det er viktig for elevene å basere skrivingen på noe de har opplevd, slik at det de skriver blir mer konkret. De skriver da lengre og mer innholdsrike tekster. Dette harmonerer med Florian (2004) sine tanker om en utforskende undervisning der elevene for eksempel kan dra på ekskursjoner eller gjøre forsøk og skrive om det etterpå. Dette er også i tråd med Stortingsmelding 28 (2015-2016) sine føringer om å bruke skriving som en grunnleggende ferdighet i alle fag på skolen ved å jobbe med tverrfaglige temaer, for å forbedre skriveferdighetene til elevene. Vygotsky i Bråten & Thurmann Moe (1998) argumenterer for en holistisk undervisning der skillelinjene mellom fagene viskes ut. Tverrfaglig prosjektundervisning slik informantene forteller om kan være et eksempel på dette.

Informantene forteller om at gjennom denne temabaserte undervisningen blir abstrakte begreper gjort konkrete ved at elevene får erfare og utforske begrepene. Dette medfører ifølge informantene positive endringer i elevenes begrepskompetanse som de nyttiggjør seg av i skrivingen. En studie av Haugen (2014) kan tyde på at slik utforskende begrepsundervisning kan ha positiv effekt på begrepskompetansen til ungdommer med lett utviklingshemming.

Mine informanter beskriver at elevene deres vil være som andre ungdommer ved å skrive mail, SMS og delta på sosiale medier, og at de fokuserer på slike skriveoppgaver i undervisningen. Stanford & Siders (2001) fant i en studie at elever som fikk sende e-poster til autentiske pennevenner utviklet signifikant bedre skriveferdigheter enn en kontrollgruppe som skrev tradisjonelle brev til fiktive venner. Solheim (2016) er opptatt av autentiske

skrivesituasjoner der elevene møter virkelige lesere. Å kommunisere med venner og familie på mail, SMS og sosiale medier er gode eksempler på denne formen for skriving.

En annen viktig del av å kunne være som andre ungdommer er å få seg en jobb. En informant hevder at gode skriveferdigheter gir flere jobbmuligheter for elever med utviklingshemming. Disse jobbmulighetene kan være avhengig av å kunne skrive en jobbsøknad. Pennington et al. (2014) ville undersøke dette i en studie. Resultatene tydet på at elever med lett utviklingshemming er i stand til å lære seg å skrive egne jobbsøknader, slik at de kan få tilgang til flere jobber. De kan dermed kanskje delta i samfunnslivet i større grad (Dever & Knapczyk, 1997)

De fleste informantene opplever at bruk av data kan føre til positive endringer i skrivekompetansen til elevene. En informant opplever at PC med lyd- og bildestøtte (SymWriter) kan gi elever med lett utviklingshemming hjelp med den fonologiske strategien. Dette gjelder spesielt når de skriver ukjente ord der de må dele opp ordene i fonemer (språklyder). De kan da få vansker med å omkode fonemene til grafemer (bokstaver), huske hvilke fonemer som inngår i ordet og rekkefølgen av dem. Parallelt med dette skjer det en avkodning av ordets artikulatoriske identitet (hvordan ordet uttales) (Høien & Lundberg, 2012). Det er altså mange delkomponenter involvert når elevene skal skrive, og dårlig korttidsminne som elever med lett utviklingshemming ofte har (Jarrold & Brock, 2012; Næss et al., 2015; Høybråten Sigstad, 2017) kan gjøre at elever med utviklingshemming har vansker med å lære seg å skrive. Disse vanskene kan PC med lyd- og bildestøtte være med på å avhjelpe ifølge en informant. Forskning av McCartney Prest et al. (2010) kan tyde på at slik programvare kan føre til forbedrede skriveferdigheter og økte muligheter for skrivetrening for elever med Down syndrom.

Det blir hevdet av en informant at hun har lest forskning som viser at elevene integrerer lærdommen best ved å skrive for hånd. Forskningen som informanten viser til kan være Mangen & Velay (2012) som fant at skriving for hånd kan styrke læringsprosessen. De hevder at skrivingen er en kompleks prosess som involverer flere sanser, og ved å skrive for hånd blir flere av sansene stimulert. Finne et al. (2014) fant imidlertid at elever med lett utviklingshemming kan ha store finmotoriske vansker, og at å skrive på tastatur vil være enklere for dem. Folostina & Simeon (2013) fant i tillegg i en eksperimentell studie at elever med utviklingshemming hadde et høyere oppmerksomhetsnivå når de jobbet på PC. Howell et al. i Kirinic et al (2010) fant i en annen eksperimentell studie at elever med

utviklingshemming profitterte på en kombinasjon av tradisjonell skriveundervisning og skriving på PC, noe også noen av informantene hevder gir best resultater.

Lærerne opplever altså at fokuset på skriving som grunnleggende ferdighet har gitt elevene forbedrede skriveferdigheter. Dette ved at de får skrive i alle skolefagene, fonologisk bevissthetstrening, datastøttet undervisning og at abstrakte begreper blir gjort konkrete ved en utforskende undervisningsform.

Opplevde endringer ved å benytte skrivestrategier

De fleste informantene opplever at bruk av skrivestrategier kan medføre at elevene får produsert lengre og mer innholdsrike tekster med bedre struktur. Dette harmonerer med det Øgreid (2016), Solheim (2009) og Haaland (2013) hevder når de fremhever at bruk av skrivestrategier er spesielt viktig for de svakeste elevene. En informant forteller om at elever med utviklingshemming har begrensninger som gjør at de trenger hjelp til tankekartene, for at de skal kunne bli en støtte for skrivingen deres. Hun hevder at hvis de får denne hjelpen skjer det positive endringer i forhold til struktur, lengde og antallet innholdsmomenter i tekstene. Solheim (2009) hevder også at elever vil trenge hjelp til å finne stoff, reflektere over det og ordne det systematisk i et tankekart. For svake elever hevder Solheim (2009) at det vil være enklere med lister med momenter som skal være med i teksten. Det er tydeligvis dette den ene informanten gjør når hun forteller om at hun sammen med elevene lager lister med nøkkelord som gjør at elevene får den støtten de trenger for å skrive egne tekster.

Kringstad & Kvithyld (2012) argumenterer i tillegg for at det er viktig å bruke gode strategier for å kunne forstå skriveoppdraget i en slik førskrivningsfase, og at elevene i denne fasen må lære seg strategier for å søke og innhente fagstoff for at de skal kunne skrive bedre tekster.

Skriverammer med hjelpespørsmål kan veilede elevene i skrivingen. Øgreid (2016) påstår at slike skriverammer kan sette elevene i stand til å abstrahere og generalisere, noe som er helt nødvendig i forhold til arbeid med fagtekster i de ulike skolefagene som er strukturert etter andre prinsipper enn kronologi. Hun fremholder at læreren har en viktig rolle som tilrettelegger, slik at barnet sammen med en mer erfaren både kan løse den konkrete oppgaven, og tilegne seg strategier for å løse lignende oppgaver i fremtiden (den nærmeste utviklingssonen, Vygotsky, 1978). En informant har prøvd å gi elevene hjelp i form av skrivestartere, slik at de får en starthjelp i form av ideer til hva de kan skrive om. Hun opplever imidlertid at dette ikke har medført positive endringer i skrivekompetansen deres.

Øgreid (2016) fremhever at slike skrivestartere kan være med på å motvirke en assosiativ struktur i tekstene ved at momentene blir relatert til hverandre innbyrdes. Øgreid (2016) hevder at det er en begrensning ved hennes studie at den ikke svarer på hvilke elever som kan ha nytte av skriverammen. Hun påstår at det vil være av stor betydning å undersøke skriveramme som scaffolding (stillasbygging) knyttet til elevenes ulike faglige nivå (for eksempel utviklingshemming), og om elevene blir fortrolige med å bruke det gjennom gjentatt bruk. Dette er også noe denne informanten fremhever når hun sier at «elevene er i øvingsfasen, og man kan ikke gi seg med en gang heller».

De fleste lærerne opplever altså at bruk av skrivestrategier medfører at elevene skriver lengre og mer innholdsrike tekster. Dette harmonerer med resultatene i en stor amerikansk studie som prøvde å sammenfatte hva som gir høyest læringseffekt i skriveopplæringen. Det ble konkludert med at undervisning i skrivestrategier er det som har størst effekt (Graham & Perin, 2007). Guzel-Ozmen, (2006) og Woods Groves et al. (2012) fant det samme i to eksperimentelle intervensjoner med ungdommer med lett utviklingshemming der elevene gjennom bruk av skrivestrategier skrev lengre tekster med flere innholdsmomenter.

4.4.5 Lærernes oppfatning av hvordan de kan motivere elevene for skriving i alle fag.

Hovedtendensen er her at informantene opplever at de kan motivere elevene gjennom en utforskende og lekbetont undervisningsform i form av tverrfaglig temaarbeid. Det tas utgangspunkt i elevenes interesser og forkunnskaper og legges opp til samarbeid mellom elevene for å gjøre skrivingen lystbetont.

Motivere elevene gjennom fonologisk bevissthetstrening

Både forskningen og lærernes erfaringer indikerer at fonologisk bevissthetstrening er viktig for at elever med lett utviklingshemming skal tilegne seg gode skriveferdigheter. Denne treningen kan gjennomføres på en måte som motiverer elevene. Frost & Lønnegaard (2007) har vist hvordan slik fonologisk bevissthetstrening kan gjennomføres på en morsom og interessant måte gjennom språkleker. Enkelte informanter forteller at de har brukt slike språkleker, og at elevene er motiverte for denne formen for trening når den relateres til elevenes alder og interesser.

Motivere elevene gjennom skrivestrategier

To av informantene benytter seg av læringspartnere som skriver tekster sammen. De opplever da at elevene er mer motiverte for å skrive. Kringstad & Kvithyld (2012) hevder at flere studier viser at slik samskriving kan ha en positiv effekt på elevenes motivasjon, og skape en bevissthet om hva man gjør når man skriver. Elevene må da både forhandle om teksten, og hjelpe hverandre i tekstsakingen.

Tre av informantene benytter tankekart når det fokuseres på forkunnskapene til elevene ved introduksjonen av nye temaer. Solheim (2009) hevder elever med lærevansker gjennom å samle deres forkunnskaper i et tankekart kan få den hjelpen de trenger for å komme i gang og dermed motiveres for å skrive i skolefagene.

En informant forteller om at hun gir elevene hjelp til å lage tankekart. Dette blir en form for stillasbygging (Wood, Bruner & Ross, 1976) der elevene får hjelp av en mer erfaren person som lager et stillas i form av for eksempel et tankekart eller skriveramme, slik at elevene får produsert en tekst, og kan bli motivert for å skrive mye i alle skolefagene.

Motivere elevene gjennom å skrive i alle fag

Informantene opplever at de i utstrakt grad bruker skriving i forbindelse med tverrfaglige prosjekter, og at elevene er motiverte for denne formen for skriving. Melby & Kvithyld (2011) hevder at skriving i andre fag enn norsk kan føre til større motivasjon for skriving ved at tekstene får et relevant innhold og et tydelig formål. De trekker dermed paralleller mellom skriving som grunnleggende ferdighet, skriving med klare formål og hvor motiverte elevene er for å skrive.

De fleste informantene hevder at bruk av data i seg selv også kan virke motiverende for skrivingen i ulike fag. Kirinic et al. (2010) hevder at elever med utviklingshemming sin kunnskapstilegnelse innenfor blant annet skriving kan være avhengig av elevenes læringsmotivasjon og tilgang på data. Berøringskjermer som i-Pad anbefales spesielt. Dube & McIlvane i Kirinic et al. (2010) fant at den umiddelbare forsterkningen i regelmessige intervaller når de svarer rett i pedagogisk programvare var motiverende for elever med utviklingshemming.

Lærerne beskriver det som motiverende for elevene at abstrakte begreper gjøres konkrete ved at de får oppleve og utforske ting gjennom ekskursjoner og eksperimenter i den temabaserte

undervisningen. Haugen (2014) fant at elevene var mer motivert for skriving i skolefagene ved en slik utforskende form for begrepstrening.

Flere informanter opplever det som viktig at elevene får skrive om noe som interesserer dem. Dette kan knyttes opp mot motivasjonsaspektet i skriveformelen til Hagtvedt (2004) ved at elevene jobber med emner som de er interessert i for at de skal bli motiverte for å jobbe med skriving. Lorentzen (2008) hevder at ved å fokusere på skriving i alle fag, vil det være større sjanse for at elevene finner noe interessant som kan motivere dem for å skrive. Kringstad & Kvithyld (2012) hevder at skriveglede er et viktig stikkord for skriveopplæringen i skolen, og at skriveglede forutsetter at elevene opplever skriveaktivitetene som meningsfulle. Kringstad & Kvithyld (2012) fremhever videre at elevene trenger lærere som har et stort repertoar å øse av når de skal veilede elevene i valg av tekster, sjangrer og skrivehandlinger. For å opprettholde deres skriveglede kan det derfor være viktig som en informant sier at elevene får skriveoppgaver som er tilpasset deres interesser, men samtidig kan de få ny inspirasjon til å skrive ved å trekke inn faktakunnskaper fra ulike fag inn i tekstene. Dette kan elevene få ved å jobbe med skriving som en grunnleggende ferdighet.

Kringstad & Kvithyld (2012) påstår at mange av elevenes skriveerfaringer er knyttet til skriving på blogg og sosiale medier. Ungdommer med lett utviklingshemming sin skrivekultur er ifølge mine informanter også preget av den digitale verdenen vi lever i, og de er aktive på sosiale medier som andre ungdommer. Lærerne fremhever derfor skriveoppgaver med reelle mottakere som å skrive mail som motiverende for elever med lett utviklingshemming. Studien av Stanford & Siders (2001) viste jo nettopp at å skrive e-poster til virkelige pennevenner fremfor fiktive personer virket motiverende for de utviklingshemmede elevene, og førte til lengre tekster. Elevene får i tillegg flere mottakere for tekstene sine ved å benytte Powerpointpresentasjoner, Kahoot eller samle tekstene elevene skriver til bøker som blir delt med de andre i klassen slik mine informanter forteller om. Dette kan virke motiverende for skrivingen (Traavik, 2014). Hvis vi tar utgangspunkt i formelen til Hagtvedt (2004) opplever informantene at innkodingen er noe alle kan læres til, at motivasjonen kan økes gjennom skriving i alle fag, men at også meningsformidlingen kan forsterkes her.

5.0 KONKLUSJON

Denne masteroppgaven har med et hermeneutisk utgangspunkt analysert fem læreres oppfatninger av hvordan de jobber for å fremme skrivning som en grunnleggende ferdighet for ungdomsskoleelever med lett utviklingshemming. Det har i denne sammenhengen også blitt fokusert på hvilke endringer dette etter deres oppfatning medfører for skrivekompetansen til disse elevene.

Resultatene i studien indikerer at lærerne opplever at det er god kompetanse i kollegiene på å bruke skrivning som en grunnleggende ferdighet. De oppgir også at de har relevant utdanning og erfaring på området. I tillegg erfarer lærerne at det er gode muligheter til kompetanseheving og deling av kunnskap i kollegiene. De hevder i tillegg at de har evnen til å bruke den tverrfaglige kompetansen som finnes på skolene for å jobbe med skrivning som en grunnleggende ferdighet. Det blir fremhevet som en styrke ved samtlige skoler at de er i stand til å se behovene til den enkelte elev, og gi alle elever en differensiert skriveundervisning i alle skolefagene. Vygotsky (1978) sin teori om den proksimale utviklingssonen står sterkt. Dette skjer ved at de forsøker å møte elevene der de er, og bygge stillaser rundt dem. De får derfor skriveoppgaver som de kan løse med noe hjelp, men som de senere kan mestre selvstendig (Wood, Bruner & Ross, 1976; Hoel, 2000).

Informantene opplyser om at de gir elevene hjelp i form av: 1. skrivestrategier for å gi elevene oversikt og struktur over det de skal skrive. En informant forteller om at hun opplever at ved å bruke a) tankekart, så rydder dette opp for elevene, slik at det blir lettere for dem å skrive tekster. På denne måten kan elevene oppleve mestring innenfor skrivning. Andre former for skrivestrategier som blir nevnt av mine informanter er bruk av b) skriverammer der de får hjelpespørsmål som kan gjøre skrivningen mer konkret og oversiktlig, c) læringspartnere som skriver tekster sammen, d) bilder som støtte for skrivningen og e) modelltekster når det jobbes med for eksempel eventyr. Skrivestrategier blir fremhevet av lærerne som noe som kan være med på å gi elevene stillaser rundt skrivningen, slik at de får den starthjelpen de trenger til å få skrevet en tekst. Et resultat av dette er ifølge lærerne lengre og mer innholdsrike tekster med en bedre sammenheng. Gjennom modelltekster kan også elevene bli kjent med ulike sjangrer, slik at de får trening i flere av skrivehandlingene i skrivehjulet (Berge, 2005).

For de av informantene som har elever som ikke har lært seg å skrive ennå, jobbes det mye med fonologisk bevissthet gjennom lese- og skrivekurs. Det blir fremhevet av to av informantene at de ser det som viktig at elevene lærer seg den fonologiske strategien i små

grupper, slik at de kan avkode og innkode ukjente ord og ikke bare innlærte ordbilder. Dette er noe som også studier av Ainsworth et al. (2016), Lemons et al. (2012) og Varuzza et al. (2014) støtter. Gjennom den fonologiske bevissthetstreningen i lese- og skrivekursene opplever lærerne at elevene lærer å skille mellom fonemer og grafemer, og dermed kan elevene knekke lese og skrivekoden og gå fra det logografiske til det fonologiske og ortografiske stadiet i skriving (Frith, 1985). De to lærerne som forteller om bruk av lese- og skrivekurs har opplevd gode resultater av dette ved at elever lærer seg å lese og skrive i løpet av to måneder til to år.

Informantene gir uttrykk for at det jobbes bra på skolene, og samlet sett er de ulike skrivehandlingene i skrivehjulet (Berge, 2015) dekket gjennom skriveundervisningen som elevene får. Informantene er også opptatt av å skape autentiske skrivesituasjoner med skriveoppgaver som har klare formål. Eksempler på dette er opplæring i hvordan man kan kommunisere med venner og familie på SMS og mail, skrive huskeliste til butikken, skrive korte beskjeder, samle elevtekster i permer som blir delt med andre elever og presentere det de har skrevet for andre.

Digitale verktøy blir benyttet mye når prosjekter som det er jobbet med presenteres. Det brukes Powerpointpresentasjoner og Kahooter. Data benyttes også i skriveundervisningen ellers i form av programvare som gir elevene lyd støtte og repetisjoner i den fonologiske strategien de benytter når de skriver, slik at de hører om de skriver feil. Det fortelles også at elevene lager bøker på data. Det er ulike oppfatninger i forhold til om det er best å skrive for hånd eller data. Noen bruker bare tastatur, mens andre benytter en kombinasjon. En studie av Howell et al. i Kirinic et al. (2010) kan tyde på at en kombinasjon av tradisjonell skriveundervisning og skriving på PC gir best resultater. Dataprogrammet Symwriter (Normedia, 2017) gjør at en av mine informanter opplever at elevene får automatisert innkodingen i den fonologiske strategien, slik at elevene blir ortografiske skrivere. Informantene opplever også at elevene skriver lengre tekster når de skriver på data, og kan finne fakta om tverrfaglige emner på internett, slik at det de skriver blir mer faktaorientert med flere innholdsmomenter.

Å jobbe med begrepstrening er noe som flere av informantene nevner som viktig for at elevene skal kunne forstå det de leser og skriver. Tema- og interessebasert skriving ved bruk av flere innfallsvinkler til alle skolefagene der elevene kan ta og kjenne på det de lærer, kan ifølge mine informanter medføre at abstrakte begreper blir konkretisert.

Gjennom å jobbe med skriving som grunnleggende ferdighet opplever lærerne at elevene får mer trening i å skrive ved at de skriver i alle skolefagene. Når de trener mer på å skrive, blir de også bedre på dette. De får også mer å skrive om, ettersom det jobbes med temaene i alle fagene.

Informantene mine forteller om at de opplever at skriving kan være med på å berike livene til elever med lett utviklingshemming ved at en ny verden åpner seg. Dette kan bidra til at de blir en inkludert del av samfunnet ved å skrive mail, SMS og være aktive på sosiale medier slik alle andre ungdommer er. På denne måten får skrivingen klare formål, og har en nytteverdi for dem (Solheim, 2016).

Jobbingen med tverrfaglige temaer oppleves også som motiverende for elevene ved at de får skrive om emner som interesserer dem som ungdommer. Interessen for temaene blir stimulert ved at det tas utgangspunkt i elevenes egne kunnskaper og erfaringer når det jobbes med forkunnskapene om et emne. Ved å skrive i alle fag kan det også være lettere å finne noe interessant å skrive om. Når elevene drar på turer i forbindelse med tverrfaglige temaer, og opplever ting selv, kan det være enklere å motivere dem for å skrive ifølge informantene. Tverrfaglige prosjekter kan gi en variert form for skriving. Det kan jo være kjedelig å skrive bare i norsktimene. Gjennom å jobbe lenge med et tema, kan elevene få gode kunnskaper om temaet, og vil kunne ha mye å skrive om det.

Ut fra det lærerne i mitt utvalg forteller, jobber de godt med å fremme skriving som en grunnleggende ferdighet. Dette har ført til positive endringer ved skrivekompetansen til elevene. I tillegg har det medført at elevene har blitt motiverte for å skrive. Disse tre komponentene henger nær sammen, og kan koples opp mot skriveformelen til Hagtvedt (2004). Hun hevder at skriving er budskapsformidling X innkoding X motivasjon. Elevene må ha et innhold i tekstene sine slik de får ved å jobbe med skriving i alle skolefagene. De må kunne gjøre dette skriftlig. Dette får de gjennom å heve skrivekompetansen sin ved å skrive i alle fagene. De må også være motiverte, noe de ifølge mine informanter er når de får jobbe med tverrfaglige temaer som interesserer dem.

Litteratur

Ainsworth, M.K., Evmenova, A.S., Behrmann, M. & Jerome, M. (2016). Teaching phonics to groups of middle school students with autism, intellectual disabilities and complex communication needs. *Research in Developmental Disabilities* 56 (2016) 165-176. Hentet 10.06.2017 fra: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422216301068>

Allor, J.H., Mathes, P.G., Roberts, J.K., Cheatham, J.P & Champlin, T.M. (2010). Comprehensive reading instruction for students with intellectual disabilities. Findings from the first three years of a longitudinal study. *Psychology in the schools*, 47(5), 445-466. Hentet 18.09.2017 fra: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.20482/full>

Andreassen, R. & Kolberg Jansson, B. (2014). Lese og skrivevansker I: Kolberg Jansson, B. & Traavik, H. *Norsk bok 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget.

Askildt, A. & Johnsen, B.H. (2012). Spesialpedagogikkens røtter og fagets utvikling i Norge. I: Befring, E. & Tangen, R. (red) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Bakke, J.O. (2014). Skrivehjulet og skriving som grunnleggende ferdighet. I: Kverndokken, K. *101 skrivegrep, Om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskapning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bakken, T.L. (2011). Faser, varseltegn og krisehåndtering I: Bakken, T.L. (red) *Samhandling med og uten ord. Miljøbehandling for mennesker med utviklingshemming og psykisk lidelse*. Stavanger: Hertervig Forlag.

Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I: Befring, E. & Tangen R. *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm.

Beirne –Smith, M., Patton, J.P., Kim, S.H. (2006). *Mental retardation. An introduction to intellectual disabilities*, 7th. edition. New York: Pearson

Berge, K.L. (2014). Fra eksamensskrivning i norsk til skriving som grunnleggende ferdighet - to vurderingsutfordringer. I: Hvistendahl, R.E. & Roe, A.(red.). *Alle tiders norskdiraktiker* Oslo: Novus.

- Berge, K.L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve-ideologi og strategier. I: Aasen, A.J. & Nome, S. (red.) *Det nye norskfaget* (s.161-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bird, G., Buckley, S. & Beadman, J. (2004). *Lesing og skrivning hos barn med Down syndrom (5-11 år)*. Southsea: DownsEd.
- Bouck, E.C & Joshi, G. (2012). Functional Curriculum and Students with Mild Intellectual Disability: Exploring Postschool Outcomes through the NLTS2. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 2012, 47(2), 139–153 Hentet 05.02.2018 fra: <https://pdfs.semanticscholar.org/daf8/d3ad08b704c52f25e8eadac9b8a0a0113bf0.pdf>
- Browder, D.M., Gibbs, S., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade, G. & Lee, A. (2007). *Early literacy skills builder (ELSB)*: Verona, WI: Attainment. Hentet 05.02. 2018 fra: https://www.attainmentcompany.com/downloads/dl/file/id/766/product/226/elsb_english_learners.pdf
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. 5th edition. Oxford: Oxford University Press.
- Bråten, I. og Thurmann Moe, A.C. (1998). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I: Bråten, I. (red) *Vygotsky i pedagogikken*. 2.utgave. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Buckley, S. (1985). Attaining basic educational skills. Reading, writing and number. I: Lane, D. & Stratford, B. (eds). *Current approaches to Down syndrome* (pp. 315-343). New York: Praeger.
- Buckley, S (2000). *Utvikling av språk og leseferdigheter hos elever med Down syndrom*. Kristiansand. Sørlandet kompetansesenter.
- Cardoso- Martins, C. & Frith, U. (2001). Can individuals with Down syndrome acquire alphabetic literacy skills in the absence of phoneme awareness. *Reading and Writing* 14, 361-375. Hentet 18.09.2017 fra: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1011132124630>
- Cimera, R.E. (2006). *Mental retardation doesn't mean stupid. A guide for parents and teachers*. Oxford: Rowman and Littlefield Education.

- Crowe, S., Creswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A. & Sheikh, A. (2011). The case of study approach. *BMC. Medical research methodology*. V 11, 2011. Hentet 15.09.2017 fra: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3141799/>
- Dahlum, S. (2015). Validitet. I: *Store Norske Leksikon*. Hentet 18.09.2017 fra: <https://snl.no/validitet>
- Dever, R.B. & Knapczyk, D. (1997) *Teaching persons with mental retardation. A model for Curriculum Development and Teaching*. New York: McGraw.Hill
- Dragland, B.T. & Lindbäck, S. (2013). *Begynneropplæringen i lesing*. Stenbråten skole og PPT i Oslo.
- Englert, C.S., & Mariage, T.V. (2003). The socio cultural model in special education interventions. Apprentising students in higher order thinking. I: Swanson, H.L., Harris, K.R. & Graham, S. *Handbook of learning disabilities*. pp. 450-467. New York: Guildford Press.
- Evensen, L.S. (2010) En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse. I: Smidt, J., Folkvord, I. og Aasen, A.J. (red). *Rammer for skriving*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Fasting, R.B., Thygesen, R., Berge, K.L., Evensen, L.S. & Vagle, W. (2009). National assessment of writing proficiency among Norwegian students in compulsory schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), 617–637. Hentet 10.10.2017 fra: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313830903302117>
- Finne, T., Roås, S.E., Kjølholt A.-K. (2014) Den første skrive- og leselæringen. Bruk av PC med lyd støtte. *Bedre skole*. 01.06.2014. Hentet 11.12. 2017 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/den-forste-skrive--og-leselaringen-bruk-av-pc-med-lydstotte/>
- Florian, L. (2004). Uses of technology That Supports Pupils with Special Education Needs. I: *ICT and Special Education Needs, A Tool for Inclusion* (Florian, L. & Hegarty, J. (red). Hentet 04.12. 2017 fra: <https://www.mheducation.co.uk/openup/chapters/0335211968.pdf>
- Flyum, K.H. & Hertzberg, F. (2011) *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Folostina, R. & Simeon, E. (2013). Integrated learning systems and their Effects on Attention of Children with Intellectual Disability. *Central and Eastern European online Library*. Hentet 12.12. 2017 fra: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=204507>

Friesen, B.K. (2010) *Designing and conducting your first interview project*. San Fransisco: Josey-Bass.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia: Are comparisons between developmental and acquired disorders meaningful? I: Patterson, K., Marshall, J.C., Coltheart, M (Eds.) *Surface dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London: Hillsdale, NJ. L. Erlbaum Associates.

Frost, J. & Lønnegaard, A. (2007). *Språkleker. Praktisk del*. Oslo: Universitetsforlaget.

Føllesdal, D, Walløe L. og Elster J. (1996). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*, 6.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Gavish, B. (2017). Four profiles of inclusive supportive teachers: Perceptions of their status and role in implementing inclusion of students with special needs in general classrooms. *Teaching and Teacher Education* 61 (2017), 37-46. Hentet 15.09.2017 fra: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X16304747>

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.

Graham, S. & Harris, K.R. (2005). *Writing better. Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. Hentet 13.09.2017 fra: <https://eric.ed.gov/?id=ED491805>

Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school- A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington D.C.: Alliance for Excellent Education. Hentet 11.12. 2017 fra: https://www.carnegie.org/media/filer_public/3c/f5/3cf58727-34f4-4140-a014-723a00ac56f7/ccny_report_2007_writing.pdf

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Guzel-Ozmen, R. (2006). The Effectiveness of Modified Cognitive Strategy Instruction in Writing With Mildly Mentally Retarded Turkish Students. *Exceptional Children* Vol.72. No.3,

pp. 281-297. Hentet 20.05.2017 fra:

<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440290607200302>

Haaland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet. Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar, og korleis elevar posisjonerar seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. Avhandling for graden Philosophiae Doctor, Universitetet i Stavanger. Hentet 11.12. 2017 fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/185951>

Hagtvædt, B.E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hatch, J.A. (2002). *Doing Qualitative Research in Educational Settings*. New York: State University of New York Press.

Haugen, M. (2014) Strukturert begrepslæring for elever med spesielle behov.

Spesialpedagogikk. 21.08.2014. Hentet 11.12. 2017 fra:

<https://utdanningsforskning.no/artikler/strukturert-begrepstrening-for-elever-med-spesielle-behov/>

Hekneby, G. (2011). *Skrive, lese, skrive. Begynneropplæringen i norsk*. 3.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I: Elstad, E. & Turmo, A. (red) *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis* (s. 111-126). Oslo: Universitetsforlaget.

Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I: Kleven, T.A. (red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*, 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Hoel, T.L. (2000). *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hulme, C., Goetz, K., Brigstocke, K., Nash, S. Lervåg, A. & Snowling, M.J. (2012). *The growth in reading skills in children with Down syndrome*. Pro Fono Produtos

Espacilaaalizados para Fonoaudiologia Ltda, 22, 287-292. Hentet 15.11.2017 fra:

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-7687.2011.01129.x/full>

Hummelvoll, J.K., Andvig, E., & Lydberg, A. (red) (2010). *Etiske utfordringer i praksisnær forskning*. 1.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Høybråten Sigstad, H.M. (2017). Hva er utviklingshemming? Definisjoner og beskrivelser. I: Rygvold, A.L. & Ogden, T. *Innføring i spesialpedagogikk*. 5. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Jarrold, C., & Brock, J. (2012). Short-term and working memory in mental retardation. I: Burack, J.A., Hodapp, R.M, Iarocci, G., & Zigler, E. (Eds.), *Handbook of Intellectual Disability and Development, 2nd Edition* (pp 109-124). Oxford: Oxford University Press. Hentet 15.12.2017 fra: <https://drbrocktagon.com/publications/short-term-and-working-memory-in-mental-retardation/>

Joseph, L.M & Konrad, M. (2008) Teaching students with intellectual or developmental disabilities to write: A review of the literature. *Research in developmental Disabilities* 30 (2009) 1-19. Hentet 18.05.2017 fra: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422208000115>

Katims, D. (2000). Literacy instruction for people with mental retardation. Historical highlights and contemporary analysis. *Education and training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 3-15. Hentet 15.06.2017 fra: http://www.jstor.org/stable/23879702?seq=1#page_scan_tab_contents

Katims, D. (2001). Literacy Assessment of Students with Mental Retardation: An Exploratory Investigation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 2001, 36(4), 363-372. Hentet 02.06.2017 fra: <https://eric.ed.gov/?id=EJ639174>

Kirinic, V., Vidacek-Hains, A. & Kovacic, A. (2010) Computers in Education of Children with Intellectual and Related Developmental Disorders. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. Hentet 04.12. 2017 fra: <https://online-journals.org/i-jet/article/view/1246>

Kolberg Jansson, B., Løvland, A., Nohr, M. (2014). Digital kompetanse i norskfaget på barnetrinnet. I: Kolberg Jansson, B. & Traavik, H. *Norsk boka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2012). Skrivning på ungdomstrinnet- Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole* 17.03.2012 Hentet 06.12. 2017 fra: <http://utdanningsforskning.no/sok/?searchQuery=skrivning+p%C3%A5+ungdomstrinnet-+Fem+prinsipper+for+god+skriveoppl%C3%A6ring>

Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet 17.09.2017. fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Kunnskapsløftet (revidert 2013). Hentet 17.09.2017 fra: <http://udir.no/Læreplaner/Kunnskapsloftet.>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. 3.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lemons, C.J., Mrachko, A.A., Kostewicz, D.E., Pattera, M.F. (2012). Effectiveness of Decoding and Phonological Awareness Interventions for Children With Down Syndrome. *Exceptional Children*, Vol. 79, No.1, pp. 67-90. Hentet 01.07.2017 fra: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440291207900104>

Light, J. & McNaughton, D. (2009). *ALL curriculum guide*. Pittsburg: PA: Mayer Johnson.

Lorentzen, R.T. (2008). Å skrive i alle fag. I: Lorentzen, R.T. & Smidt, J. (red.) *Å skrive i alle fag (s.9-21)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2013). Developing reading comprehension among students with mild intellectual disabilities. *Scandinavian Journal of Educational Research Vol. 57, No 11*, 89-100. Hentet 12.09.2017 fra: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.623179>.

Mangen, A. & Velay, J-L (2012). The haptics of writing. Cross Dicipinary Explorations of the Impact of Writing Technologies on the Cognitive-Sensiomotor Process Involved in Writing. I: *Learning to Write Effectively: Current Trends in European Research Studies in Writing*, Vol. 25, s. 405-407. Hentet 10.12. 2017 fra: <https://www.intechopen.com/books/advances-in-haptics/digitizing-literacy-reflections-on-the-haptics-of-writing>

McCartney Prest, J., Mirenda, P., Mercier, D. (2010) Using Symbol-Supported Writing Software With Students With Down Syndrome: An Exploratory Study. *Journal of Special Education Technology*. Hentet 11.12. 2017 fra: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/016264341002500201?journalCode=jsta>

Mc Dermott, S., Durkin, M.S. Schupf, N. & Stein, Z.A. (2007). Epidemiology an Etiology of Mental Retardation. I: Jacobson, J.W., Mulick, J.A., Rojahn, J. *Handbook in Intellectual and Developmental Disabilities*, New York: Springer Science + Business Media.

Melby, G., Kvithyld, T. (2011). Norskklærerens rolle i skriveopplæringa. *Norskklæreren*, 4-11.

Melby-Lervåg, M. (2016). Dysleksi og fonologisk bevissthet i barnehage: Hva, hvorfor, hvordan og hvem? *Læringsbloggen*. Hentet 22.04.2018 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/fonologisk-bevissthet-og-barnehage--en-veiledende-spraknorm/>

Meld. St. 28 (2015-16) *Fag, fordypning og forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet 17.09.2017 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/.../no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf..>

NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 05.10. 2017 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Normedia AS (2017) *SymWriter 2*. Hentet 18.11.2017 fra: <https://www.normedia.no/symwriter>

Næss, K.A.B., Melby Lervåg, M., Hulme, C. & Lyster, S.A.H. (2012). Reading skills in children with Down Syndrome. A meta-analytic review. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 737-747. Hentet 05.09. 2017 fra: <https://www.researchgate.net/profile/Solveig-Alma-Lyster/publication/221752875-Phonological-skills-and-their-role-in-learning-to-read-A-meta-analytic-review/links/0deec534cfe357dcb4000000/Phonological-skills-and-their-role-in-learning-to-read-A-meta-analytic-review.pdf>

Næss, K.A.B, Lervåg, Lyster, S.A.H., Hulme, C. (2015). Longitudinal relationships between language and verbal short-term memory skills in children with Down syndrom. *Journal of Experimental Child Psychology*. Volume 135, july 2015, pages 43-55. Hentet 13.02. 2018 fra: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.02.004>

Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.

Ottesen, E. & Møller, J. (2010). *Underveis men i svært ulikt tempo* (Vol 37/2010). Hentet 05.02. 2018 fra: https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/fire_tredje.pdf

Pennington, R., Delano, M., Scott, R. (2014) Improving cover letter writing skills of individuals with intellectual disabilities. *Journal of applied behavior analysis*, 2014, 47, 204-208. Hentet 02.08. 2017 fra: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jaba.96/full>

Ratz, C. & Lenhard, W. (2013). Reading skills among children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities* 34 (2013) 1740-1748. Hentet 25.07. 2017 fra: http://www.sonderpaedagogik-g.uni-wuerzburg.de/fileadmin/EXT00294/_temp_/Ratz_Lenhard_2013.pdf

Ringdal, K. (2011). *Enhet og mangfold*. 2.utg. 3.opplag. Bergen: Fagbokforlaget.

Roper, R. (2006). Using Technology to Teach Students with Mild Disabilities: Current Trends and Future Technologies. *Law and Disorder*, issue I, p. 54-58. Hentet 04.12.2017 fra: <https://scholarworks.iu.edu/dspace/bitstream/handle/2022/202/roper%20using%20technology%20to%20teach%20students%20with.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Skrivesenteret (2013). *Framheving av skriftlege meiningsressursar*. Hentet 27.11. 2017 fra: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>

Skrivesenteret (2013). *Skrivehjulet. Framheving av funksjonelle sider av skriving*. Hentet 27.11.2017 fra: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>

Skrivesenteret (2013). *Skrivestartere*. Hentet 27.11. 2017 fra: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivestartere/>

Smidt, J (2010) Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse-fra beskrivelser til utvikling. I: Smith, J. *Skriving i alle fag innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Smidt, J. (2016). Skriv. Ti teser om skriving i alle fag. I: Smidt, J., Solheim, R. & Aasen, A.J. *På sporet av en god skriveopplæring, ei bok for lærere i alle fag*. Bergen: Fagbokforlaget.

Solheim, R. (2009). Frå tankekart til tekst. Om bruk av frigjering frå mønster og modellar i skriveopplæringa. I: Vatn, G.Å., Folkvord, I., Smidt, J. (red). *Skriving i kunnskapssamfunnet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Solheim, R. (2016). Kvifor skriv vi? Og kva brukar vi skrivinga til? I: Smidt, J., Solheim, R. & Aasen, A.J. (red). *På sporet av en god skriveopplæring- ei bok for lærere i alle fag*. Bergen: Fagbokforlaget.

Stanford, P. Siders, J.A. (2001) E-pal writing! *Teaching Exceptional Children* 34(2):21-4
Hentet 03.01.2018 fra:

<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/004005990103400203?journalCode=tcxa>

Statped (2016) *Book Creator*, Hentet 27.11.2017 fra: <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/sprak-og-tale/book-creator/>

Statped (2017). *Inspiration maps*. Hentet 27.11.2017 fra: <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/sprak-og-tale/Inspiration-Maps/>

St.meld. nr. 47 (1989-90) *Om gjennomføring av reformen for mennesker med psykisk utviklingshemming*. Oslo: Sosialdepartementet. Hentet 08.09 fra:

<http://docplayer.me/6284618-Sosialdepartementet-st-meld-nr-47-1989-90-om-gjennomforing-av-reformen-for-mennesker-med-psykisk-utviklingshemming-qed-sos.html>

Svartdal, F. (2016). Reliabilitet. *Store Norske leksikon*. Hentet 18.09.2017 fra:

<https://snl.no/reliabilitet>

Therrien, W.J., Hughes, C. , Kapelski, C. , Mokhtari, C. (2008). *Effectiveness of a Test-Taking Strategy on Achievement in Essay Tests for Students With Learning Disabilities*. Hentet 05.10.2017 fra: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19103797>

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2.utgave 1.opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Traavik, H. (2014). Den andre skrive- og leseopplæringa. I: Traavik, H. & Kolberg Jansson, B. (red). *Norsk boka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget.

UNESCO (1994), *Final report — World conference on special needs education: Access and quality*. Paris: UNESCO. Hentet 22.09.2017 fra:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753eo.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2014). *Skriving som grunnleggende ferdighet*. Hentet 01.05.2018 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/skriving-som-grunnleggende-ferdighet/skriving-som-grunnleggende-ferdighet2/>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Ungdomstrinn i utvikling*. Hentet 19.03.2018 fra:

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>

Varuzza, C., De Rose, P., Vicari, S., Menghini, D. (2014). Writing abilities in intellectual disabilities: A comparison between Down and Williams syndrom. *Research in Developmental Disabilities* 37 (2015), 135-142. Hentet 16.06.2017 fra:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422214004879>

Vedeler, L. (2000) *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. (Cole, M., John-Steiner, V., Schribner, S. og Souberman, E., redigering og oversettelse.) London: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1996): Interaksjon mellom læring og utvikling. I: Dale, E.L. (red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Warwick, P., Stephenson, P, Webster, J. & Bourne, J. (2003). Developing pupils`written expression and procedural understanding through the use of writing frames in science. Findings from a case study approach. *International Journal of Science Education* 25(2), 173-192. Hentet 05.02.2018 fra:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500690210163251>

Wigaard, E. (2015). Angstlidelser. I: Bakken, T.L. *Utviklingshemning og hverdagsvansker. Faktorer som påvirker psykisk helse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wittek, L. & Dale E.L. (2013). Skrivning som læringsressurs sett i lys av Vygotskys teorier. I: Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (red.), *Syn for skrivning: læringsressurser og skrivning i skolens tekstkulturer*. Oslo: Cappelen Damm AS

Woods-Groves, S., Therrien, W.J., Hua, Y., Hendrickson, J.M., Shaw, J.W. & Hughes, C.A. (2012). Effectiveness of an Essay Writing Strategy for Post-Secondary Students with Developmental Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 2012, 47(2), 210–222. Hentet 05.02.2018 fra:

[http://daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism_Disabilities/Research/Publications/Education_Training_Development_Disabilities/2011v47_journals/ETADD_47\(2\)_210-222.pdf](http://daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism_Disabilities/Research/Publications/Education_Training_Development_Disabilities/2011v47_journals/ETADD_47(2)_210-222.pdf)

Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problemsolving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100. Hentet 05.02. 2018 fra:

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x/epdf>

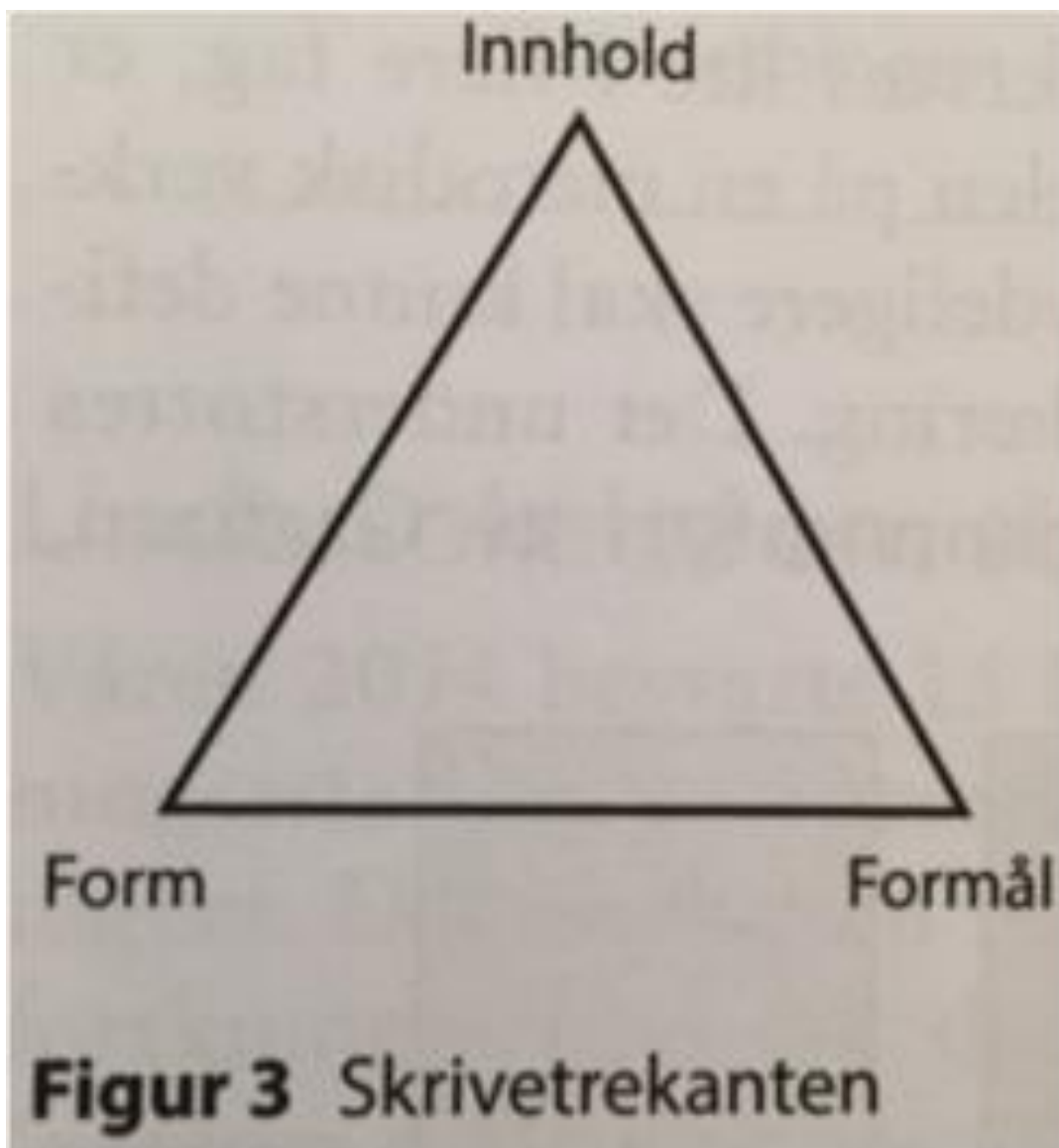
Yin, R.K. (2009). *Case study research. Design and Methods*, 4.th. ed.(V.5.) United States of America: Sage Publications.

Young, L., Moni, K.B., Jobling, A., & van Kraayenoord, C.E. (2004). Literacy skills of adults with intellectual disabilities in two community-based day programs. *International Journal of Disability, Development and Education Volume 51, 2004 - Issue 1*. Hentet 05.02.2018 fra: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1034912042000182210?scroll=top&needAccess=true>

Øgreid, A.K (2016). Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av en 8.klasse- elevers tekstskaing i samfunnsfag. Publisert 04.01.2016- *Acta Didactica* 01/2016. Hentet 11.12. 2017 fra: <http://utdanningsforskning.no/artikler/skriveramme-som-stotte-i-arbeidet-med-fagskriving----studie-av-8.-klasse-elevers-tekstskaing-i-samfunnsfag/>

Vedlegg nr.1

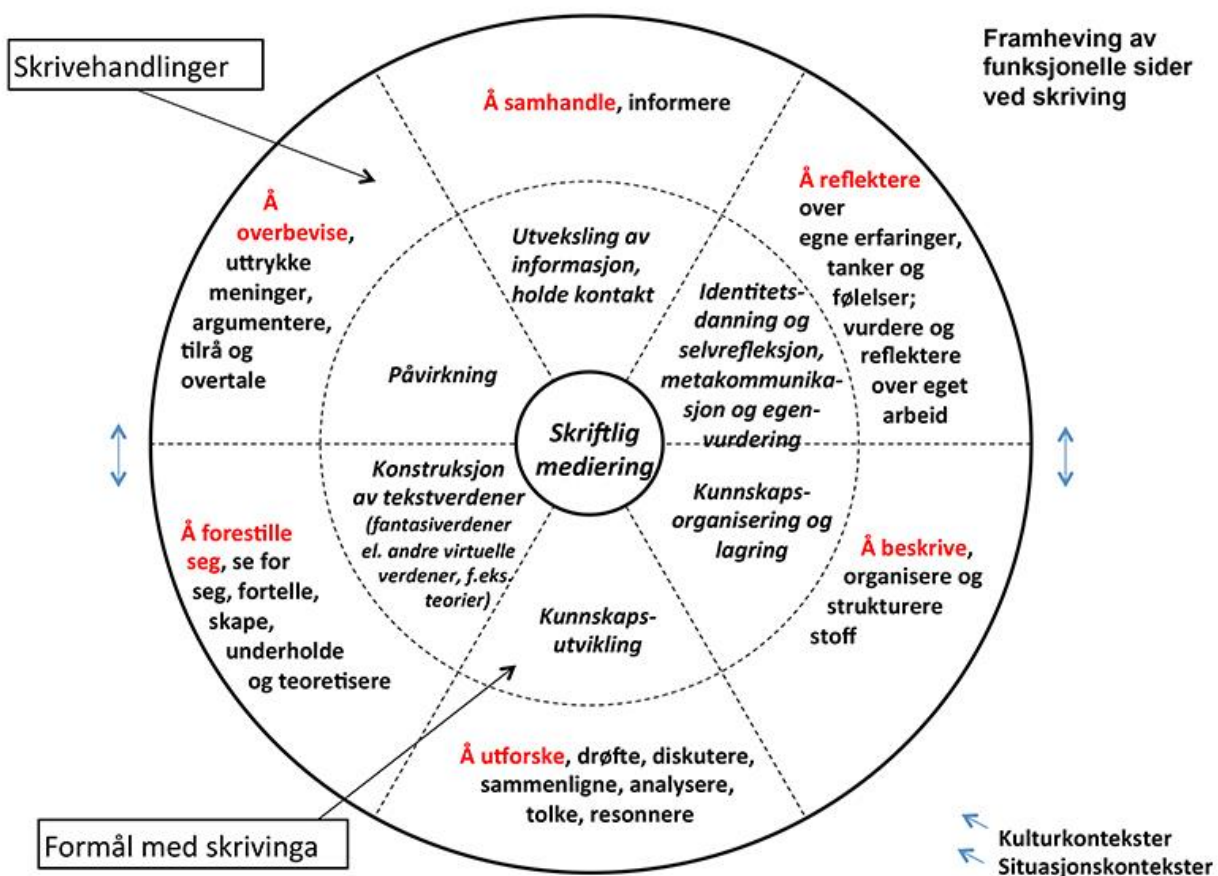
Skrivetrekanen



(Bakke, 2014)

Vedlegg nr.2

Skrivehjulet

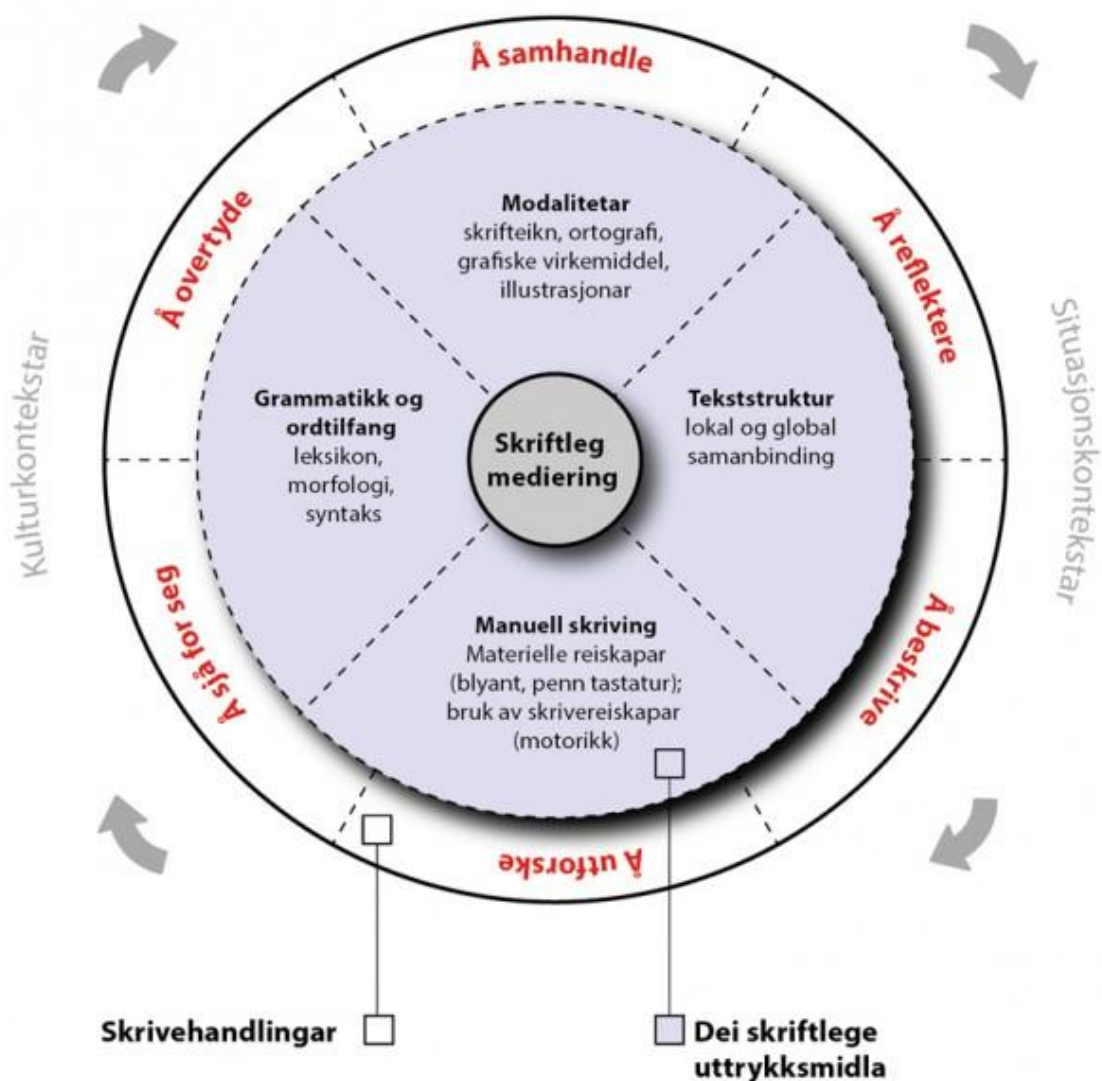


(skrivesenteret.no)

Vedlegg nr. 3

Fremheving av semiotiske ressurser

Framheving av semiotiske medieringsressursar



(skrivesenteret.no)

Vedlegg nr. 4

Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

«Vi vil skrive» - Skrivning som grunnleggende ferdighet for elever med lett utviklingshemming i ungdomsskolealder.

Hei.

Jeg heter Carl Martin Erlandsen. Jeg jobber som spesialpedagog ved Frydenlund skole og ressurscenter i Skedsmo kommune. Jeg er også student på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold. I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg kontakt med lærere som jobber med elever med lett utviklingshemming.

Formålet med prosjektet er å få et innblikk i hvilke erfaringer lærere har med skrivning som en grunnleggende ferdighet for elever med lett utviklingshemming i ungdomsskolealder. Jeg ønsker å vite hvordan det arbeides med skrivning som en grunnleggende ferdighet i alle fag

Jeg vil benytte intervju. Intervjuet kommer til å ta ca. 1 time, og vil foregå på arbeidsplassen. For å kunne konsentrere meg om selve intervjuet, og sørge for at ikke viktige opplysninger går tapt, ønsker jeg å ta opp intervjuet på bånd. Dette kommer til å bli transkribert etterpå. Jeg har taushetsplikt, slik at ingen opplysninger kan føres tilbake til den enkelte. Alle opplysninger og data anonymiseres. Taleopptakene og erklæring om informert samtykke slettes og makuleres når oppgaven er godkjent, senest 1/10 2018.

Jeg har gjennom rektor ved din skole fått anbefalt deg som mulig informant, og håper at du har anledning til å dele dine erfaringer med meg. Jeg vil da ta kontakt for å avtale tidspunkt for intervjuet.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle innsamlede opplysninger vil da bli anonymisert.

For nærmere opplysninger kan jeg kontaktes på telefon eller e-post (se kontaktinformasjon nedenfor).

Hvis du er villig til å stille som informant, er det viktig å underskrive samtykkeerklæringen, se nedenfor.

Kontaktinformasjon student:

Carl Martin Erlandsen

Spesialpedagog ved Frydenlund skole og ressurscenter, Skedsmo kommune.

Mobil: 95 08 00 16

Epost: carlmartin.erlandsen@skedsmoskolen.no

Kontaktinformasjon veileder:

Jannicke Karlsen

Førsteamanuensis i pedagogikk

Høgskolen i Østfold

Epost: jannicke.karlsen@hiof.no

Jeg ber deg underskrive skjema for informert samtykke. Den utfylte samtykkeerklæringen kan jeg få ved gjennomføringen av det avtalte intervjuet.

Samtykkeerklæring til deltakelse i masterstudien

Ved å skrive under på denne erklæringen stadfester jeg et frivillig og informert samtykke.

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon om studien, og er villig til å delta i et intervju.

Navn og dato

Vedlegg nr. 5

Informasjon til rektorer

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET:

«Vi vil skrive» - Skrivning som grunnleggende ferdighet for elever med lett utviklingshemming i ungdomsskolealder.

Hei.

Jeg heter Carl Martin Erlandsen. Jeg jobber som spesialpedagog ved Frydenlund skole og ressurscenter i Skedsmo kommune. Jeg tar et masterstudium i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold. Jeg vil i min masteroppgave skrive om skrivning som grunnleggende ferdighet for elever med lett utviklingshemming på ungdomstrinnet.

Jeg ønsker i denne forbindelse å intervjuere lærere på ungdomstrinnet som jobber med dette i spesialskoler og ordinære ungdomsskoler.

Jeg ønsker derfor å komme i kontakt med lærere ved din skole som er villig til å la seg intervjuere om hvordan de arbeider med skrivning som grunnleggende ferdighet overfor elever med lett utviklingshemming. Jeg vil gjerne at du videreformidler denne forespørselen til aktuelle lærere ved din skole, og gir meg tilbakemelding om hvem som er villig til å la seg intervjuere. Intervjuet kommer til å vare ca. 60 minutter. Jeg viser ellers til informasjonsbrevet om forskningsprosjektet og informert samtykke som ligger vedlagt.

Hvis dere trenger mer informasjon kan dere ta kontakt med meg på tlf. 95 08 00 16 eller mail carlmartin.erlandsen@skedsmoskolen.no. På forhånd takk for hjelpen.

Vennlig hilsen: Carl Martin Erlandsen

Vedlegg nr. 6

Intervjuguide om skriving som grunnleggende ferdighet

Planlagt tid for intervjuet: Ca. 60 minutter.

1. Innledende informasjon

- Takke informanten
- Orienterer om lydopptak av intervjuet
- Samtykkeerklæring. Mulighet til å kunne trekke seg ut av intervjuet.
- Informere om taushetsplikt og anonymitet.
- Orienterer om muligheten til å lese det transkriberte intervjuet.
- Fortelle kort om emnet for intervjuet og skriving som grunnleggende ferdighet.

2. Informant

- Hvilken utdanning har du?
- Hva slags yrkeserfaring har du?
- Hvilken erfaring har du å jobbe med utviklingshemmede elever?

3. Elevgruppen

- Kan du kort beskrive elevgruppen du jobber med? Stikkord: funksjonsnivå innenfor skriving (logografisk, fonologisk eller ortografisk nivå), antallet elever med utviklingshemming og alder.

4. Kompetanse hos informantene

- Hvilken kompetanse har du/lærergruppa innenfor skriveopplæring?
- Hvilken erfaring har lærergruppa med utviklingshemming?
- Hva er dere spesielt gode på?
- Hva trenger dere mer kompetanse på?
- Hvilke muligheter er det til kompetanseheving?

5. Erfaringer ved å bruke skriving som grunnleggende ferdighet for elever med lett psykisk utviklingshemming.

- Hvordan arbeider dere med skriving som grunnleggende ferdighet for elever med lett utviklingshemming?
- Hvilke erfaringer har dere med hvordan opplegget har fungert?
- Hva synes du er spesielt viktig når du planlegger skriveoppgaver?
- Hvilke muligheter opplever du denne gruppen har innenfor skriving?
- Hvilke utfordringer opplever du i forbindelse med skriveopplæring av denne elevgruppen?
- Hvordan får dere til samarbeid mellom lærere i ulike fag i skriveopplæringen?
- Hvilke fag gir flest muligheter for gode skrivesituasjoner?
- Innenfor hvilke fag er det utfordrende å få til gode skriveøkter?
- Hvordan planlegger, gjennomfører og evaluerer dere skriveøktene?
- Har dere fokusert på skriveoppgaver som har et klart formål (skrive mail, SMS, brev, handlelister)?
- Hvilke skriveoppgaver har dere i tilfelle fokusert på? Hvorfor har dere valgt disse skriveoppgavene?

- Har dere fokusert på skrivestrategier i skriveopplæringen (bruk av tankekart, nøkkelord, modelltekster, læringspartnere, prosessorientert skriving etc.)?
- Hvilke skrivestrategier har dere i tilfelle fokusert på? Hvorfor har dere fokusert på disse strategiene?
- Har dere fokusert på fonologisk bevissthet i skriveopplæringen av elever med lett utviklingshemming (f.eks. finne første og siste lyden i ord, hjelpe eleven med å lytte ut hvilke lyder som er i ordene, språklekene til Jørgen Frost, modellere ved å fokusere på fonemene når du skriver på tavla etc.)
- På hvilken måte har dere fokusert på dette?
- Har dere fokusert på pedagogisk programvare og tekstbehandling på data i forhold til denne elevgruppen?
- På hvilken måte har dere fokusert på dette?
- Har dere fokusert på sjangerundervisning i forhold til denne elevgruppen?
- På hvilken måte har dere fokusert på dette? (for eksempel skrive eventyr, skrive brev, skrive jobbsøknader, bruk av modelltekster etc.)
- Har dere brukt argumenterende tekster i forhold til denne elevgruppen?
- På hvilken måte har dere fokusert på dette? (for eksempel argumentere for eller imot en sak de er opptatt av.)

6. Endringer i skriveferdighetene ved å bruke skriving som en grunnleggende ferdighet.

Endringer i skriveferdigheter ved bruk av skrivestrategier (lærere som sier at de benytter skrivestrategier i skriveopplæringen i punkt 5)

- Hvilke endringer i skriveferdighetene til elever med lett utviklingshemming har du erfart ved at du har fokusert på skrivestrategier? (for eksempel bruk av tankekart, bruk av modelltekster, veiledet skriving, prosessorientert skriving, bruk av læringspartnere etc.)
- Hvilke skrivestrategier ser du størst fremgang ved å bruke?

Endringer i skriveferdigheter ved bruk av fonologisk bevissthetstrening (lærere som sier at de benytter fonologisk bevissthetstrening)

- Hvilke endringer i skriveferdigheter har du erfart ved å fokusere på fonologisk bevissthet (f.eks. finne første og siste lyden i ord, hjelpe eleven med å lytte ut hvilke lyder som er i ordene, språklekene til Jørgen Frost, modellere ved å fokusere på fonemene når du skriver på tavla etc.)
- Hvilken form for fonologisk bevissthetstrening ser du størst fremgang ved å benytte?

Endringer i skriveferdigheter ved å fokusere på datastøttet undervisning

- Hvilke endringer i elevenes skrivekompetanse opplever du ved å benytte datastøttet undervisning. (Motivasjon, lengde på tekster, innholdsmomenter, ortografi, struktur).
- Hvilken form for datastøttet skriveundervisning føler du fungerer best for denne elevgruppen.

Endringer i skriveferdigheter ved å fokusere på sjangerundervisning (lærere som sier de benytter seg av sjangerundervisning).

- Hvilke endringer har du sett i skriveferdighetene ved å fokusere på sjangerundervisning (lengde på tekstene, få med seg flere innholdsmomenter, struktur på historier etc.)
- Hvilke sjangre har elevene hatt størst utbytte av å jobbe med?

Endringer i skriveferdigheter ved å bruke skriving som grunnleggende ferdighet

- På hvilken måte har du sett positive eller negative endringer i skriveferdighetene til elever med lett utviklingshemming ved at det fokuseres på skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag på skolen? Har dere jobbet konkret med:
- Grammatiske ferdigheter (riktig setningsbygning, tegnsetting, stor/liten bokstav, riktig bruk av preposisjoner etc.)
- Ortografi (rettskriving)
- Tekstkomposisjon (tekst med innledning, hoveddel og avslutning og god struktur)
- Lengde på tekstene (blir tekstene lengre eller kortere i antall ord)
- Tekstinhold (kvaliteten på tekstene, antallet innholdsmomenter, graden av faktaopplysninger i tekstene etc.)
- Hva tror du disse endringene kan skyldes?

Motivasjon for å bruke skriving som grunnleggende ferdighet

- Hvilke holdninger har elevene til å bruke skriving som grunnleggende ferdighet?
- Hvordan jobber du for å motivere elevene for skriveoppgaver i alle fag?
Stikkord: hvilke skriveoppgaver motiverer elevene mest/minst og årsaker til dette.

7. Avslutning

- Finnes det andre aspekter ved skriving som grunnleggende ferdighet som du har lyst å dele med meg?
- Hvorfor synes du dette er viktig å fokusere på?
- Tusen takk for hjelpen!



Jannicke Karlsen
Remmen
1757 HALDEN

Vår dato: 20.09.2017

Vår ref: 55573 / 3 / PGR

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.08.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

55573	Vi vil skrive
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig Student	Jannicke Karlsen
	Carl Martin Erlandsen

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Pernille Ekornrud Grøndal

Kontaktperson: Pernille Ekornrud Grøndal tlf: 55 58 36 41 / pernille.grondal@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Carl Martin Erlandsen, carlmartin.erlandsen@skedsmoskolen.no