

Nr. 19 · 2016



TIDSSKRIFTET

VIDEN OM LITERACY

TEMA:
SKRIFT

Viden om Literacy nr. 19, april 2016

Redaktører: Henriette Romme Lund, Charlotte Skafte-Holm og Lene Storgaard Brok (ansvarshavende)

Opsætning: Nanna Madsen

Korrektur: Kirsten Fobian Kovacs og Christian Martin Eschen Friis

Foto: Rasmus Lund Mathisen, fotografier af skrift fra afgangsprojektet Copenhagen Type.

Foto på omslag: Anders Hviid

Tryk: Kailow Graphic A/S

Tidsskriftet trykkes med støtte fra Undervisningsministeriets Tips- og Lottomidler.

Viden om Literacy udgives to gange om året af Nationalt Videncenter for Læsning. Nationalt Videncenter for Læsning drives i samarbejde med landets syv professionshøjskoler.

Artikler og illustrationer må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra Nationalt Videncenter for Læsning. Kopiering fra Viden om Literacy må kun finde sted på institutioner eller virksomheder, der har indgået aftale med Copydan Tekst & Node, og kun inden for de rammer, der er nævnt i aftalen.

ISSN nr. 1902-3472

Nationalt Videncenter for Læsning
Titangade 11
2200 København N.
E-mail: info@videnomlaesning.dk

Viden om Literacy har behandlet følgende temaer:

- Nr. 1: Læsning i alle fag
- Nr. 2: Læseforståelse
- Nr. 3: Læsning og IT
- Nr. 4: Læsning, ordforråd og ordkendskab
- Nr. 5: Læsevanskeligheder
- Nr. 6: Læsning og skrivning
- Nr. 7: Læsning og multimodalitet
- Nr. 8: Tidlig skriftsprogstilegnelse
- Nr. 9: Test og evaluering af skriftsprog
- Nr. 10: Jordan læser
- Nr. 11: Læse- og skriveteknologi
- Nr. 12: Literacy
- Nr. 13: Kære genre - hvem er du?
- Nr. 14: Læs læser, læs!
- Nr. 15: Lad os skrive om skrivedidaktik
- Nr. 16: Med strøm på...
- Nr. 17: Skole i hjem - Hjem i skole
- Nr. 18: På flere sprog
- Nr. 19: SKRIFT

”Flotteste design – Super hygiejnisk”. Det kan man læse bag på den bil, som leverer vandbeholdere til vores arbejdsplads. Ikke at vand og vandbeholdere direkte har noget med skrift at gøre – og så alligevel. Ligesom vand er skrift en central del af vores liv og hverdag. Og ligesom beholdere er skrift noget, vi først virkelig bemærker, når der enten er noget galt med den, eller når den tager sig særlig flot ud.

Så selvom man kan mene, at det er lidt nørdet at dedikere et helt tidsskrift til skrift – for pokker, det er da bare nogle bogstaver – er den helt essentiel for os.

Vi ytrer os ved at kombinere skrifttegn på utallige måder: i noter, breve, sms’er og på computeren. Vi undervises i at skrive i hånden i skolen. Vi reagerer, når opsætning eller skrifttyper gør en tekst svær at læse, og vi får en æstetisk oplevelse eller særlig opfattelse af afsenderen, når skriften tager sig godt ud. At vide noget om det giver masser af mening. Så derfor dette tidsskrift om skrift.

Vi har samlet 10 artikler om skrift. Både fra Danmark og Norge, fra forskning og praksis, og det betyder, at vi skal på mange forskellige ture ind i skriftens univers. Det skal både handle om, hvorfor det er vigtigt at lære at skrive i hånden, om overgangen fra gotiske til latinske bogstaver, om hvad der sker, når man går fra en mundtlig til en skriftlig kultur, om forskellen på skrivning i hånden og skrivning på tastatur, om skriftens historiske udvikling i skolen, om forskning i og gode råd til at gøre en tekst særlig læsbar og meget, meget mere.

Flere peger på, at håndskriften er ved at sygne hen til fordel for skrivning på tastatur, alligevel er det stadig noget, eleverne undervises i i indskoling. Blandt andet fordi det fremgår af Fælles Mål. Derfor har vi også lavet fem interview med dansklærere, der fortæller om hvordan og hvorfor, de underviser i håndskrivning.

I dette tidsskrift skal skrift dog ikke kun være noget, man læser om, det skal også være noget, man ser på.

Fra bogen ”101 Danske Digtere” udgivet af Victor B. Andersens Maskinfabrik har vi fået lov til at gengive håndskrevne digte af Henrik Nordbrandt, Lone Hørslev, Henrik S. Holck og Rasmus Halling Jensen. Imellem artiklerne har vi placeret fotografier af skrift i det københavnske bybillede, alle taget af Ramus Lund Mathisen til hans afgangsprøve fra Det Kongelige Danske Kunstakademis Skoler for Arkitektur, Design og Konservering. Endelig har vi valgt at redesigne tidsskriftet til lejligheden. De skrifttyper, vi har allieret os med – og som du fremover vil møde i tidsskriftet – er ”Gotham”, en såkaldt sans serif font, det vil sige den er ”uden fødder”, samt ”Droid Serif”, sidstnævnte til brødteksten. De er valgt, fordi de er let læsbare – og fordi vi bare godt kan lide dem. Om de er smukkere eller bedre end andre skrifttyper, se det er en videnskab for sig, læs blot Henrik Birkvigs artikel.

Så alt i alt, velkommen til et tidsskrift om, med og på skrift.

Henriette Romme Lund og Charlotte Skafte-Holm
Redaktører

- HENRIETTE ROMME LUND OG CHARLOTTE SKAFTE-HOLM
1 Forord
- LOUISE RØNBERG
4 Hvad skal vi med håndskrivning i det 21. århundrede?
- RAGNHEIDUR KARLSDOTTIR
15 Håndskriftsundervisning
- LILLIAN BALSVIK OG ANNE MANGEN
27 Skrivning for hånd og på tastatur: mekaniske sider ved skrift
- HENRIETTE ROMME LUND
36 Undervisning i håndskrivning. Interview med dansklærer Anne Mette Fræhr Møller
- IRIS HANSSON MYRAN
39 Lavt presterende skriveres oplevelse av skrivning
- HENRIETTE ROMME LUND
48 Undervisning i håndskrivning. Interview med dansklærer Lene Ebbesen
- HENRIK BIRKVIK
51 Typografisk læselighed: Råd, regler og anbefalinger
- HENRIETTE ROMME LUND
64 Undervisning i håndskrivning. Interview med dansklærer Lise Brunberg
- KENN ANDRÉ STILLING OG HELLE MARIE RAFN
67 En Folkebog - en flyvetur i blækhus og kuglepen samt håndskrevne digte af Henrik Nordbrandt, Lone Hørslev, Henrik S. Holck og Rasmus Halling Jensen
- HENRIETTE ROMME LUND
74 Undervisning i håndskrivning. Interview med dansklærer Susanne Lassen
- KJELL IVAR VANNEBO
77 Skrifter som forsvant
- HENRIETTE ROMME LUND
84 Undervisning i håndskrivning. Interview med dansklærer Signe Thorius
- KELD GRINDER-HANSEN
87 Skrivning i folkeskolen
- SØREN SØGAARD
95 Fra mundtlig til skriftlig kultur - historie og konsekvenser
- TRINE RASK
104 Rask håndskrivning
- ANETTE ELISABETH KRENZEN
114 Anmeldelse af Skrivedidaktik - en vej til læring

Handel,
& Betleri,
Opbæring
af Varer
Færdsel med
Træfodtøj
ad
Hovedtrappen
forb



Hvad skal vi med håndskrivning i det 21. århundrede?

LOUISE RØNBERG, ADJUNKT, PROFESSIONSHØJSKOLEN UCC

I dag foregår det meste kommunikation via digitale medier. Selvom det betyder, at håndskrivningen ikke bliver trænet nær så meget som før i tiden, har den dog stadig en plads i vores hverdagsskriverier samt i de Fælles Mål for dansk til og med 4. klasse. Det er der flere gode grunde til. I denne artikel vil jeg fremlægge og diskutere forskningsbaserede argumenter for, at undervisning i håndskrivning har plads i skolen. Sidst i artiklen vil jeg give en række anbefalinger til undervisningen i håndskrivning.

Det er afgørende for både læsning og skrivning, at børn får udviklet et sikkert bogstavkendskab (se NICHHD, 2008). Bogstaverne skal lagres så godt, at de ubesværet kan genkendes, når vi læser, og ubesværet kan produceres, når vi skriver. I Fælles Mål for dansk forventes det, at elever fra 2. klasse kan skrive små og store bogstaver i hånden og på tastatur, og at de fra 3. - 4. klasse kan skrive med en læselig og sammenbundet håndskrift (Undervisningsministeriet, 2014). Forskning understreger, at netop arbejdet med at skrive i hånden har betydning for den præ-

cise lagring af nye bogstaver, hvilket ser ud til at gælde for både børn og voksne (Cunningham & Stanovich, 1990; Longcamp, Zerbato-Pordou & Veleay, 2005; James & Engelhardt, 2012; Kiefer, Schuler, Mayer, Trumpp, Hille & Sachse, 2015).

Longcamp, Zerbato-Pordou & Veleay (2005) gennemførte et eksperiment med voksne, hvor de sammenlignede indlæring af fremmede bogstaver via tastatur og via håndskrivning. Det viste sig, at de deltagere, der havde trænet de fremmede bogstaver gennem håndskrivning, huskede bogstaverne bedre ved testen tre uger senere end de deltagere, der udelukkende havde lært de nye bogstaver via et tastatur. Det tyder på, at det støtter hukommelsen, at de motoriske færdigheder er inde over.

Når man skriver i hånden, øges muligheden for at lagre bogstaver i, hvad man kunne kalde et rigt og tætmasket associationsnet af sansemæssige informationer.

I et eksperiment udført af James & Engelhardt (2012) undersøgtes hjerneaktiviteten hos førskole-

børn, der endnu ikke kunne læse, men som havde fået erfaringer med bogstaver enten ved tastatur-skrivning eller ved at skrive i hånden. Forskerne kunne påvise, at de børn, som havde skrevet bogstaver i hånden, aktiverede områder i hjernen, som menes at være specialiseret til læsning og skrivning, hvilket ikke var tilfældet hos de børn, som blot havde tastet bogstaver. Forsøget tydede på, at vejen til sikkert bogstavkendskab, som er en væsentlig forudsætning for udvikling af læsning og skrivning, går gennem håndens formning af bogstaverne. Anden forskning viser også, at det ikke er nok, at børn ser læreren gøre skrivebevægelserne. Det er arbejdet med selv at producere bevægelserne i bogstavskrivning, der gør forskellen i forhold til, om bogstaverne lagres og huskes (Kersey & James, 2013).

Dette er vigtige argumenter for, at det ikke er tastaturet, men blyanten, der først skal tages i brug i skriveundervisningen. Når man skriver i hånden, øges muligheden for at lagre bogstaver i, hvad man kunne kalde et rigt og tætmasket associationsnet af sansemæssige informationer, hvor både visuelle, motoriske, kinæstetiske og fonologiske informationer forstærker lagringen af bogstavet som funktionel enhed. Det samme er ikke tilfældet, når man vælger en tast på et tastatur.

Børn skriver mere og bedre i hånden

I skolen er der lige fra indskolingen opgaver i alle fag, der løses med papir og blyant i bøger og hæfter. Det er praktisk, at der kan benyttes redskaber og skrivemåder, som virker uanset strøm og netadgang. Dertil har det som ovenfor beskrevet altså også betydning for den basale automatisering af bogstaver, at dette arbejde foregår i hånden. Denne automatisering har igen betydning for, at eleverne får overskud til at arbejde med kvaliteten og indholdet i det, de skriver. Når formning af bogstaver og ord forløber ubesværet (automatiseret skrivefærdighed), så frigives kognitive ressourcer hos skribenten, som i stedet kan bruges på idéudvikling, planlægning, formulering og komposition af sætninger og tekst (Santangelo & Graham, 2015). Den skriftlige fremstilling kan med andre ord blive mere flydende, hvilket betyder, at man kan formulere sammenhængende tekst og idéer med passende hastighed og præcision (se faktaboks).

Automatiseret skrivefærdighed (writing automaticity)

Skrivefærdigheden er automatiseret, når skrivning af bogstaver og ord i hånden eller på tastatur forløber ubesværet. Det kan fx vurderes som antallet af bogstaver i alfabetet eller ord i en diktat, man kan skrive korrekt inden for en tidsgrænse i hånden eller på tastatur.

Flydende skriftlig fremstilling (compositional fluency)

Flydende skriftlig fremstilling betyder, at man kan formulere sammenhængende tekst og idéer med passende hastighed og præcision. Det kan fx vurderes som antallet af ord i en skriftlig fremstilling inden for en tidsgrænse.

Forskning tyder på, at børn hurtigere udvikler en automatiseret skrivefærdighed i hånden frem for på computer, hvilket er endnu et argument for håndskrivningens vigtighed. Conelly, Gee & Walsh (2007) sammenlignede den tekstmængde, elever i 2. - 6. klasse kunne producere henholdsvis i hånden og på tastatur inden for en tidsramme. Det viste sig, at børnene skrev længere, hurtigere og kvalitativt bedre tekster, når de skrev i hånden frem for på tastatur (flydende skriftlig fremstilling). Først når eleverne kom i 5. - 6. klasse var der tegn på, at deres tastehastighed kunne følge med deres håndskrivningshastighed, ellers var teksterne kvalitativt to år bagud i forhold til tekster skrevet i hånden. Det kan selvfølgelig handle om mangel på direkte undervisning i tastaturskrivning, men en anden forklaring kan ifølge skriveforsker Virginia Berninger (2012) være sammenhængende med hjernens udvikling. Tastaturskrivning foregår med to hænder og kræver kommunikation mellem de to hjernehalvdele, men nervebanerne, der understøtter kommunikation mellem de to hjernehalvdele, er ikke fuldt udviklet før i den tidlige voksenalder. Håndskrivning derimod foregår med én hånd, hvorved alene modsatte hjernehalvdel aktiveres. Dette kan muligvis være med til at forklare baggrunden for, at børn skriver bedre tekster i hånden i de første skoleår, mens

fordelene ved tastaturskrivning først rigtig begynder at vise sig fra ca. 7. klasse (Berninger, 2012).

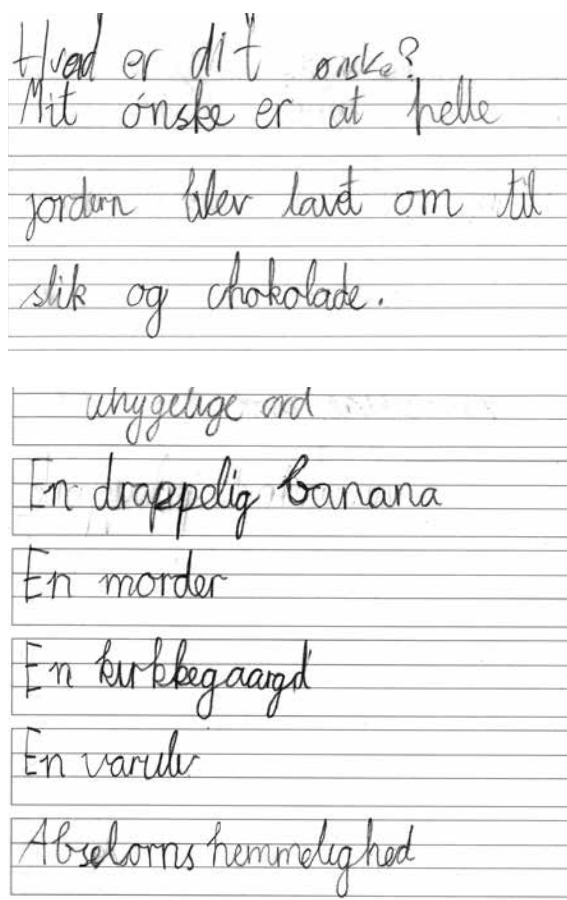
Undervisning i sammenbundet håndskrift har flere effekter

Det er vigtigt at være opmærksom på, at ligesom en langsom læsehastighed kan forstyrre børns læseforståelse, så kan en langsom skrivehastighed stå i vejen for løsning af opgaver på et kvalificeret niveau. Der er ikke eksplicit fokus på at få hastighed på hverken håndskrivning eller tastaturskrivning i Fælles Mål 2014. Men der er fokus på, at eleverne udvikler en sammenbundet og læselig håndskrift fra 3.-4. klasse. Sammenbundet håndskrift kan være en vej til at få hastighed på håndskrivningen. Sammenbundet håndskrift refererer til skrift, hvor bogstaverne er sammenføjede af forskellige former for bindinger/strøg. Sammenbundet skrift er kendetegnet ved, at hånden ikke løfter sig lige så ofte fra papiret som ved almindelige trykte bogstaver. Der findes flere varianter af sammenbundet håndskrift, fx forskellige former for løkkeskrift (fx skrårskrift) eller sammenbundet grundskrift/formskrift uden løkker. Om man vælger at undervise med den ene eller anden form for sammenbundet håndskrift, vil være et spørgsmål om stil og holdning.

Alle måder at skrive på (trykt, sammenbundet og tastatur) må prioriteres for at udvikle kompetente skribenter.

Ny forskning viser, at færdigheder i sammenbundet skrivning har effekt på både stavning og flydende skriftlig fremstilling (Alstad m.fl., 2015). I undersøgelsen af Alstad m.fl. (2015) undersøgte man sammenhængen mellem 9-13-årige elevers automatiserede skrivefærdighed og deres færdigheder på forskellige mål for stavning og skriftlig fremstilling (længde, sætningskonstruktion og produktets kvalitet). Eleverne havde fået undervisning i skrivning af trykte bogstaver fra 1. klasse, sammenbundet håndskrift fra 3. klasse og ingen eksplicit undervisning i tastaturskrivning, men alle var i stand til at skrive med to fingre på tastatur. Alle tre måder at skrive bogstaver på (trykte, sammenbundne og tastaturskrevne) havde positiv betydning for stavefærdigheder og

skriftlig fremstilling. Men det rigtigst interessante var, at færdigheder i at skrive sammenbundet håndskrift viste sig at have statistisk selvstændig betydning for stavning og skriftlig fremstilling, der rakte ud over det, som kunne forklares af færdighederne i at skrive trykte bogstaver og på tastatur. Et andet interessant resultat var, at både færdigheder i at skrive trykte bogstaver og sammenbundne bogstaver havde indflydelse på tastaturskrivningsfærdighederne. Undersøgelsen peger altså på, at alle måder at skrive på (trykt, sammenbundet og tastatur) må prioriteres for at udvikle kompetente skribenter.



To eksempler på sammenbundet håndskrift i midten af 2. klasse.

Forskerne i studiet af Alstad m.fl. (2015) mener, at sammenhængen mellem sammenbundet håndskrift og stavning muligvis kan forstås ved, at det er de sammenbindende strøg mellem bogstaverne i sammenbundet håndskrift, der støtter lagringen og sammenkædningen af præcise ortografiske mønstre i hukommelsen. Er det rigtigt, at sammenbunden håndskrift under-

støtter etableringen af ortografiske mønstre, så må man overveje, om det er en pædagogisk god idé at lade elever øve deres sammenbundne håndskrift i børnestavet fri fabulering (se eksempler s. 6).

Man kunne dog også overveje, om der i stedet var en bagvedliggende ukendt faktor, fx kvaliteten af staveundervisning, der forklarede sammenhængen mellem stavefærdigheder og sammenbundet håndskrift i studiet af Alstad m.fl. Det kunne tænkes, at de lærere, der prioriterede undervisning i sammenbundet håndskrift var de samme, som lagde stor vægt på direkte undervisning i stavning. Det må andre undersøgelser vise.

Håndskrevne noter fremmer aktiv bearbejdning

Fra 4. klasse er der ikke længere fokus på udvikling af håndskrivning i Fælles Mål. Fra mellemtrinnet og frem vil det ligeledes blive mere almindeligt, at flere og flere skriftlige opgaver afleveres digitalt. Det betyder, at træningen og modningen af den personlige håndskrift kan gå i stå. Det kan have uheldige følger for, hvordan håndskriften præsenterer skribenten, men også for den videre udvikling af automatiseret og flydende skrivefærdighed, som kan tjene til fx effektiv notetagning.

I et studie af Mueller & Oppenheimer (2014) bad man en gruppe universitetsstuderende om at tage noter på den måde, de selv foretrak, til en undervisningslektion (Mueller & Oppenheimer, 2014). Efterfølgende skulle de svare på faktuelle og inferentielle spørgsmål vedrørende indholdet i lektionen. Resultaterne viste klare fordele af at skrive noter i hånden. De håndskrivende kunne ikke nå at skrive lige så meget som de tastaturskrivende. Til gengæld var de mere tilbøjelige til at drage konklusioner og sammenfatninger undervejs i deres skrivning, hvorimod de tastaturskrivende lettere kom til at notere ordret uden at danne egne sammenfatninger undervejs. Fordelen ved noteskrivning i hånden er sandsynligvis, at den naturlige langsomhed i højere grad ansporer til bearbejdning og forståelse.

Uanset om man vælger tastatur eller håndskrivning må opmærksomheden rettes mod vigtigheden af at udvikle gode færdigheder i at sammenfatte essensen med egne ord frem for direkte afskrift. Studiet kalder på, at man overvejer, hvordan man

underviser unge i notetagning, og især hvordan unge fortsat får opøvet en flydende og sikker håndskrift også efter begyndertrinnene.

En læselig håndskrift smitter af på skribenten

Santangelo & Graham (2015) gennemførte en metaanalyse af undersøgelser af håndskrivningsundervisning i 0.-12. klasse. Elever, der modtog direkte undervisning i håndskrivning skrev også mere læseligt og med en mere automatiseret skrivefærdighed sammenlignet med elever, der enten ikke modtog direkte undervisning i håndskrivning eller fik anden undervisning i samme periode. Det nytter altså at undervise!

Læselig håndskrift og ligeledes korrekt stavning er elementer af skrivningen, der ikke nødvendigvis har noget med indholdet af det skriftlige produkt at gøre, men som altså kan skygge for det budskab, man gerne vil have igennem.

En læselig håndskrift gør det muligt for den skrivende at få nytte af skriften til personligt brug. Men en læselig håndskrift medfører også, at andre kan læse og forstå det, man skriver. Der er fortsat eksamensopgaver, der skal afleveres i hånden indtil videre (!), og der er fortsat en hurtig besked eller vigtige underskrifter på køb og aftaler, der skal kunne placeres læseligt og forståeligt i hånden i en voksenhverdag.

Der er belæg for, at håndskrevne besvarelser til eksamener bedømmes ringere, hvis der er problemer med læselighed og stavning (se Santangelo & Graham, 2015). En sjusket og fejlfyldt håndskrift kan give indtryk af et sjusket indhold. Læselig håndskrift og ligeledes korrekt stavning er elementer af skrivningen, der ikke nødvendigvis har noget med indholdet af det skriftlige produkt at gøre, men som altså kan skygge for det budskab, man gerne vil have igennem. Der kan således argumenteres sagligt for, at der skal undervises i håndskrivning, fordi måden, håndskriften præsenterer sig på, har betydning for, hvordan andre opfatter indholdet, og ligeledes fordi undervisning, der fremmer

læselig og automatiseret håndskrift, smitter af på selve kvaliteten af den skriftlige fremstilling.

Børn bliver omtalt som digitalt indfødte, men det betyder ikke, at de møder op i skolen med effektive tastaturskrivefærdigheder.

På de følgende sider fremlægges vigtige pædagogiske anbefalinger til begynderundervisningen i håndskrivning, sammenfattet på baggrund af skriveforskere og praktikeres arbejde.

Basal undervisning i håndskrivning er vigtig

Udvikling af en sikker håndskrift kræver guidning og træning. Det kommer ikke af sig selv. I 2012 udkom en forskningsbaseret rapport med anbefalinger til skriveundervisningen, både hvad angår skriveproces og basale skrivefærdigheder (Graham m.fl., 2012). Det gøres også her klart, at vejen til avanceret skriftlig fremstilling går gennem basale skrivefærdigheder som håndskrivning, stavning og sætningsopbygning (Graham m.fl., 2012). Bogstavernes skriveveje bør trænes ved at tegne i luften og samtidig sige, hvordan man gør, og tegne oven på forlæg/modeller, som indeholder tydelig vejledning i skrivevejen med pile og numre. Virginia Berninger fremhæver betydningen af at fortælle hjernen, hvad den skal, som støtte for indlæring, altså en metakognitiv tilgang til arbejdet. Det gælder også, når tiden kommer til den skriftlige fremstilling: ”Det jeg tænker, kan jeg sige. Det jeg siger, kan jeg skrive” (Berninger, 2009, s. 72). En hel familie af bogstaver begynder alle sammen med en cirkelbevægelse modsat urets retning. Det gælder fx bogstaverne *c a d*. En anden familie af bogstaver begynder med en nedadgående bevægelse, der pumpes op samme sted igen og ud til højre. Det gælder fx bogstaverne *p r m n*. Børn støttes i at forme bogstaver med korrekt skrivevej, hvis de samtidig lærer mundtligt at forklare skrivevejen for de enkelte bogstaver.

Tifingersystemet fra 1. klasse

Ud over at udvikle automatiseret håndskrivning skal der også arbejdes med, at eleverne bliver ef-

fektive på et tastatur. Hvor der før i tiden var maskinskrivning på skoleskemaet, er det i dag meget almindeligt, at elever her er overladt til sig selv (se fx Stanek, 2013). Børn bliver omtalt som digitalt indfødte, men det betyder ikke, at de møder op i skolen med effektive tastaturskrivefærdigheder. Tværtimod er der sandsynligvis flere børn i dag, der har mindre erfaring med tastaturskrivning end for bare 5-10 år siden i takt med, at den digitale platform, som flest børn har førskoleerfaringer med, er forskellige former for tablets.

I Fælles Mål 2014 anbefales det, at der arbejdes med tastaturfærdigheder fra 1. klasse. Det samme gør førende skriveforskere (Berninger, 2012; Graham m.fl., 2012). Oplæring i tifingersystemet bør være på skemaet helt fra 1.-2. klasse, så eleverne, når skoleopgaver kan afleveres digitalt, har erhvervet lige muligheder for at udnytte tid og energi til at udtrykke sig ubesværet og flydende også via tastatur.

Et godt skrivegreb er en god begyndelse

Det er vanskeligt at aflære dårlige motoriske vaner senere. Derfor bør der helt fra 0. klasse, også når børnene tegner, være fokus på siddestilling, papirets vinkel og skrivegreb, så man ikke mister skrivelysten, fordi man bliver træt i ryg og fingre (Graham m.fl., 2012). Håndskrivning stiller krav til finmotorikken, og det anbefales derfor, at der hellere undervises i korte stræk ad gangen frem for lange timer med håndskrivning på skemaet. I de engelsksprogede lande benyttes flere børnenvenlige forklaringer på et godt trefinger-skrivegreb. En af dem forklarer hånden som en frø. Tommel og pegefinger er frølår, og langefinger er en stabiliserende træstamme, som frø og blyant hviler på. På dansk kunne en huskemåde være: Lav frølår, sæt stammen under frøen. Hvil blyanten på stammen (Eller lav frølår, sæt søen under frøen. Hvil blyanten på søen). For børn, der har vanskeligt ved at lære trefingergrebet, kan et trick være at få dem til at holde en ting, fx et lille viskelæder eller en ponpon under 4. og 5. finger.

Håndskrivning beskrives af skriveforsker Virginia Berninger som ”sprog gennem hånden” (Berninger m.fl., 2006, s. 62). Det kræver naturligvis finmotorik at skrive i hånden, men forskning understøtter, at det er en sproglig færdighed og

ikke en motorisk færdighed i udgangspunktet. Undervisning, der alene sigter mod at træne finmotorik, har ikke effekt på udvikling af læselig og automatiseret håndskrift (Santangelo & Graham, 2015). Dog kan det konstateres, at finmotorikken er bedre hos voksne, der fortsat skriver i hånden, end hos voksne, som udelukkende skriver via tastatur (Sulzenbrück, Hegele, Rinckenauer & Heuer, 2011).

Det er med håndskrivning som med rigtig mange andre færdigheder: øvelse gør mester. Der skal skrives meget og dagligt lige fra 0. klasse både for at automatisere skrivefærdigheden, men også for at opøve flydende skriftlige fremstillingsfærdigheder (Graham m.fl., 2012). Håndskrivning, der bruges dagligt og fortsat op igennem alderen, modnes til en personlig håndskrift. Man kan muligvis sammenligne det med modningen af tegnefærdigheder, som ellers stagnerer i den alder, man stopper med at tegne.

Vil elektronisk pen afløse blyanten?

iPads og andre tablets vinder indpas i skolen, og det bliver med tiden sikkert også almindeligt at undervise i håndskrivning med elektronisk pen på tablet. Ny forskning af Almargot & Morin (2015) kunne dog tyde på, at der kan være ulemper forbundet med det. Forskerne planlagde et forsøg, der gjorde det muligt at sammenligne skrivning med elektronisk pen på tablet med skrivning på papir for elever i 2. og 9. klasse. De fandt, at den kinæstetiske feedback, man normalt får, når man skriver på papir, blev forstyrret, når børnene i stedet skrev med elektronisk pen på tablet. Måske kan den manglende kinæstetiske feedback tænkes at påvirke etableringen af sikker bogstavproduktion og håndskrivning negativt for de yngste (Almargot & Morin, 2015).

Anden forskning synes dog lovende, når det gælder effekten af at inddrage digitale teknologier i undervisningen i håndskrivning. Læselig håndskrift bliver ifølge Santangelo & Grahams metaanalyse (2015) klart støttet af undervisningsforløb, der inddrager træning af håndskrift i 0.-6. klasse via tablet. Dertil har et nyligt studie vist, at ældre elever med skriftsprogsvanskeligheder (4.-9. klasse) har gavn af håndskrivningsundervisning via iPad, der endda viser overførselseffekt

til skrivning med papir og blyant (Tanimoto, Thompson, Berninger, Nagy & Abott, 2015). Det var dog vigtigt for effekten, at skærbilledet, der skulle skrives i, indeholdt tydelige skrivelinjer og guidning af skrivevej i form af pile og farver.

Nogle elever har større problemer med skriften end andre

Nogle børn har finmotoriske vanskeligheder, der kan forklare, at det er vanskeligt at udvikle en læselig håndskrift (Berninger, 2009). Andre har finmotoriske færdigheder inden for normalområdet og alligevel store problemer med håndskrivning, som også kan få indflydelse på udviklingen af deres stavfærdigheder og skriftlige fremstilling (se Berninger, 2009, s. 75). Sidstnævnte problemer kaldes dysgrafi.

b/d-forvekslinger i skrivning

Elevers forveksling af b og d kan være et typisk eksempel på dårlig håndskrivningsundervisning (Godsland, 2015). Børn skal have tydelig guidning i skrivevejen lige fra starten. For at korrigere elever, der laver forvekslinger, kan det være en støtte at give børnene den huskeregel, at de skal lægge mærke til den form deres mund har, når de skal sige lyden på det bogstav, de skal skrive. Når de skal skrive /d/-lyden, så er deres læber runde, og det betyder, at d er det bogstav, der starter med en rund cirkelbevægelse. Når de skal skrive b-lyden, så er deres læber en streg, og det betyder, at det er bogstavet, der begynder med en streg.

Håndskriften hos elever med dysgrafi kan fremstå som en blanding af store og små bogstaver, bogstaver i forskellig størrelse og retning, som når fx b/d spejles (Berninger, 2009). Dysgrafi beskrives som en indlæringsvanskelighed kendetegnet ved vanskeligheder med at samordne planlægningen af håndens bevægelser i skrivning og genkaldelse af bogstaver og stavemønstre for ord i langtidshukommelsen (Berninger, 2009, s. 75). Elever med dysgrafi har altså specifikke vanskeligheder med skrivning og stavning, som ikke kan forklares af ringe motorik. De har tilsyneladende ikke proble-

mer med den fonologiske kodning i læsning og falder dermed ikke i kategorien dysleksi, selvom det langt fra er usædvanligt, at dysgrafi optræder samtidig med dysleksi (Berninger, 2009).

Dysgrafi er et område, som læse-skrive-forskningen i Danmark ikke har beskæftiget sig meget med. Der er i forskerkredse heller ikke enighed om, hvorvidt dysgrafi og dysleksi skal opfattes som adskilte indlæringsvanskeligheder, men Berninger med fleres forskning tyder på, at det giver mening at gøre det. Det kan dermed have betydning for typen af indsats, der skal iværksættes (Berninger, Richards & Abott, 2015; Alstad m.fl., 2015). Amerikansk forskning viser, at tidlig indsats med direkte undervisning i håndskrivning over for elever med dysgrafi har positiv effekt (Tanimoto m.fl., 2015; Alstad m.fl., 2015).

Bør man undervise i sammenbundet håndskrift lige fra 1. klasse?

Sammenbundet håndskrift har som tidligere nævnt vist sig at have effekt på stavning og skriftlig fremstilling. Der er dog ikke forskning, der kan understøtte, at det er bedre at begynde med sammenbundet skrift frem for med trykte bogstaver. Til gengæld er det noget, der stadig bliver diskuteret! I Frankrig er det almindeligt at undervise i sammenbundet skrift helt fra 1. klasse, ligesom det også før i tiden har været det i Danmark, se fx læsebogen Ole Bole fra 1927 (Bara & Morin, 2013; Eskildsen, 1927). Af senere danske materialer, der prioriterer sammenbundet håndskrift fra begyndelsen, kan peges på materialet *Skriv Tydeligt* fra 1970'erne af Inge la Cour og *Skriv og læs med lyd!* af John Brogård fra 2002.

Især fremhæves det af praktikere og også af organisationer som British Dyslexia Association, at sammenbundet håndskrift fra begyndelsen understøtter barnets forståelse af skriveretningen, fordi der i sammenbundet håndskrift er en klar retning fra venstre mod højre, som ikke er tilfældet, når man konstant skal løfte blyanten ved skrivningen af trykte bogstaver. Dertil indledes formningen af sammenbundne bogstaver samme sted på linjen (dette gælder for skråskrift, men ikke for grundskrift) og ikke skiftevis oppe og nede som i udformningen af trykte bogstaver.

Skriveforsker Steve Graham (2009) anbefaler modsat, at børn først undervises i at skrive trykte bogstaver, fordi bogstaverne dermed ligner de bogstaver, børnene også møder i de tekster, de læser. Ved at undervise i sammenbundet håndskrift fra begyndelsen er ulempen, at eleverne skal lære flere repræsentationer for det samme bogstav på et tidspunkt, hvor det kan være rigeligt udfordrende blot at lære en repræsentation. Steve Graham erkender, at dette er anbefalinger, da forskningen ikke er entydig.

Håndskrivning er en 21st Century skill

Håndskrivning er langt fra død i det 21. århundrede. Sammenfattende er det at lære at skrive i hånden en sikker vej frem mod, at bogstaver og ord kan formes læseligt og ubesværet, altså automatiseret skrivefærdighed. Det er en færdighed, som har betydning for udviklingen af højere processer i skrivning, og som også ser ud til at virke ind på, hvor flydende man skriver på tastatur. Ligeledes er tastaturskrivning nødvendig i det 21. århundrede ikke som erstatning for håndskrivning, men som en vigtig kulturfærdighed i sig selv. Undervisningen i det 21. århundrede skal styrke udviklingen af både skrivning i hånd og på tastatur, så børn og voksne kan vælge den skrivemåde, der passer dem bedst i den enkelte skrivesituation.

Referencer

Almargot, D. & Morin, M.F. (2015). Does handwriting on a tablet screen affect students' graphomotor execution? A comparison between Grades Two and Nine. *Human Movement Science*, 44, s. 32-41.

Alstad, Z., Sanders, E., Abbott, R. D., Barnett, A., Henderson, S., Connelly, V. & Berninger, V. (2015). Modes of alphabet letter production during middle childhood and adolescence: Inter-relationships with each other and other writing skills. *Journal of Writing Research*, 6 (3), s. 199-231.

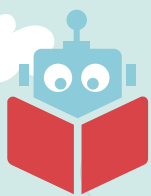
Bara, F. & Morin, M.-F. (2013). Does the handwriting style learned in first grade determine the style used in the fourth and fifth grades and influence handwriting speed and quality? A comparison between French and Quebec children. *Psychology in the Schools*, 50(6), s. 601-617.

- Berninger V. W., Abbott R. D., Jones J., Wolf B. J., Gould, L., Anderson-Youngstrom, M., Shimada, S. & Apel, K. (2006). Early Development of Language by Hand: Composing, Reading, Listening, and Speaking Connections; Three Letter-Writing Modes; and Fast Mapping in Spelling. *Developmental neuropsychology*, 29(1), s. 61-92.
- Berninger, V. W. (2009). Highlights of Programmatic, Interdisciplinary Research on Writing. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(2), s. 69-80.
- Berninger, V. W. (2012). Strengthening the Mind's Eye. The case for continued handwriting instruction in the 21st century. *Principal* May/June, 28-31.
- Brogård, J. (2002). *Skriv og læs Lyd og bogstav – med artikulationsstøtte. Et træningsmateriale til skrive-læsning*. Forlaget Skriv og Læs.
- Connely, V., Gee, D. & Walsh, E. (2007). A comparison of keyboarded and handwritten compositions and the relationships with transcription speed. *British Journal of Educational Psychology*, 77, s. 479-492.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1990). Early Spelling Acquisition: Writing Beats the Computer. *Journal of Educational Psychology*, 82, 159-182.
- Eskildsen, C. (1927) *Ole Bole. ABC*. København: Gjellerups Forlag.
- Godsland, S. (2015). *Learning to write and spell*. Hentet 14. januar 2015 på <http://www.dyslexics.org.uk/handwriting.htm>
- Graham, S. (2009). Want to improve Children's Writing? Don't neglect their handwriting. *American Educator*.
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D. & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide*, Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Hentet fra <http://ies.ed.gov/ncee/>.
- James, K. H. & Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in neuroscience and education*, 1(1), s. 32-42.
- Kersey, A. J. & James, K. H. (2013). Brain activation patterns resulting from learning letter forms through active self-production and passive observation in young children. *Frontiers in Psychology*, 4, s. 1-15.
- Kiefer, M, Schuler, S., Mayer, C., Trumpp, N. M., Hille, K. & Sachse, S. (2015). Handwriting or Typewriting? The Influence of Pen or Keyboard-Based Writing Training on Reading and Writing Performance in Preschool Children. *Advances in Cognitive Psychology*, 11(4), 136-146.
- La Cour, I. (1979). *Skrivning og læseindlæring*. Skovlunde: Aschehoug.
- Longcamp M., Zerbato-Poudou M. T. & Velay J. L. (2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. *Acta Psychologica*, 119(1), s. 67-79.
- Mueller, P. A. & Oppenheimer, D. M. (2014). The Pen Is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking, *Psychological Science*, 25(6), 1159-1168.
- NICHHD (National Institute of Child Health and Human Development) (2008). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*, National Institute for Literacy. Hentet 8. januar 2016 https://www.nichd.nih.gov/publications/Pages/pubs_details.aspx?pubs_id=5750
- Santangelo, T. & Graham, S. (2015). A Comprehensive Meta-analysis of Handwriting Instruction. *Educational Psychological Review*, s. 1-41.
- Stanek, H. (2013). Ti fingre på tasterne udløser flere gevinster, *Folkeskolen*, Hentet 8. januar 2016 <https://www.folkeskolen.dk/527090/ti-fingre-paa-tasterne-udloeser-flere-gevinster>

Sulzenbrück, S., Hegele, M., Rinkenauer, G. & Heuer, H. (2011). The death of handwriting: secondary effects of frequent computer use on basic motor skills. *Journal of Motor Behavior*, 43 (3), s. 247-251.

Tanimoto, S. Thompson, R., Berninger, V. W., Nagy, W. & Abbotts, R. D. (2015). Computerized writing and reading instruction for students in grades 4-9 with specific learning disabilities affecting written language. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31, s. 671-689.

Undervisningsministeriet (2014). *Fælles Mål for dansk*, hentet 8. januar 2016 på <http://www.emu.dk/omraade/gsk-1%C3%A6rer/ffm/dansk>.



Læsemotoren

Gør den første læsning til en leg med
Danskfagets nye interaktive
læseværktøj

Prøv gratis

I samarbejde med læseforsker Stig Toke Gissel fra Syddansk Universitet har Clio Online udviklet et helt nyt digitalt læseværktøj, der stilladserer den enkelte elevs læsning. Har du adgang til Danskfaget Indskoling, kan du nu helt eksklusivt prøve betaversionen af vores helt nye Læsemotor til 2. klasse.

Prøv gratis på Danskfaget.dk/indskoling

Clio Online



W. Frisenettes Eftf
Erik Dahl.

LUKKET



Håndskrifts- undervisning

RAGNHEIDUR KARLSDOTTIR, PROFESSOR
INSTITUTT FOR PEDAGOGIKK OG LIVSLANG LÆRING,
NORGES TEKNISK-NATURVITENSKAPELIGE UNIVERSITET

Utvikling av skriftkvalitet er en perseptuell-kognitiv prosess. Innenfor den variasjon som forekommer i modellalfabet som er i bruk i skolen, spiller formen på skrivebokstavene en underordnet rolle for utvikling av elevenes skriftkvalitet. Utviklingsforstyrrelser i skriftkvalitet hos enkeltelever skyldes først og fremst det at eleven ikke lærer den korrekte formen til en del av bokstavene når de presenteres i undervisningen. Dette kan motvirkes ved å undervise disse bokstavformene på nytt. Utvikling av skrivehastighet er en perseptuell-motorisk prosess, og fremmes gjennom praktisering av håndskriften.

Tekstforming er en av to grunnleggende ferdigheter i utvikling av literacy. I vår kultur har håndskrift tradisjonelt vært betraktet som den primære tekstformingsmetode, og undervisning i håndskrift har vært en sentral oppgave ved grunnskolens begynnelse. Under de siste decenniene har håndskriftens hegemoni som primær tekstformingsmetode vært truet av datateknologiske metoder som i stadig større omfang har vært tatt i bruk til tekstforming i skolen. En debatt om håndskriftens rolle i forhold til datateknologiske tekstformingsmetoder har nå kommet i tillegg til en debatt om bokstavformenes innflytelse på elevenes utvikling i håndskrift som har pågått de siste ett hundre årene.

Forestillingen om at formene på skrivebokstavene har innflytelse på elevenes utvikling av

håndskrift har i alle de nordiske land ført til forandringer i fagets innhold gjennom innføring av nye modellalfabet for håndskrift. Samtidig har undervisningsmetodene for håndskrift vært omtrent uforandret og i tråd med det syn at utvikling av håndskrift er en perseptuell-motorisk prosess som stimuleres gjennom skriveøvinger. Avgjørelser vedrørende fagets innhold og metode har hovedsakelig vært bygget på holdninger, synspunkter og læreres enkelterfaringer. For eksempel har bruk av datateknologiske metoder for tekstforming og nye modellalfabet for håndskriftundervisningen vært innført uten at effektiviteten av det tidligere og det nye har vært vitenskapelig evaluert og sammenlignet. Etter at de nordiske land reformerte sin håndskriftsundervisning har det imidlertid kommet relevante forskningsresultater som i denne artikkelen vil bli brukt for å evaluere mål, innhold og metoder for håndskriftundervisningen i de nordiske land.

Det er bemerkelsesverdig at i de nordiske læreplanene ikke spesifiseres mål for utvikling av skrivehastighet. Det er opplagt at hvis håndskrift skal være et funksjonelt kommunikasjonsmiddel, er det viktig å utvikle både skriftkvalitet og skrivehastighet.

Mål

Elevene skal kunne: "skrive sammenhengende med personlig og funksjonell håndskrift" (Læ-

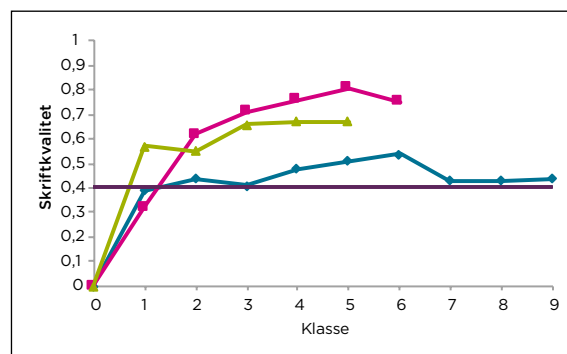
replanverket for Kunnskapsløftet, 2006), ”skrive en letlæselig og sammenbundet håndskrift” (Læseplan for faget dansk, 2015), ”skrive leselig og sikkert med personlig håndskrift” [”skrifað læsilega og af öryggi með persónulegri rithönd”] (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013) og ”vidareutvekla sin förmága att skriva flytande för hand” (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, 2014). Disse sitatene fra nordiske læreplaner tyder på at målet for håndskriftundervisning i de nordiske land er å utvikle elevenes skriftkvalitet for sammenbundet skrift.

I de norske og islandske læreplanene legges det i tillegg vekt på utvikling av personlig håndskrift. Dette er et uttrykk for ideen om individualisering som vokste frem i pedagogisk psykologi tidlig på 1900-tallet (Goodlad, 1966). Det kan diskuteres om en slik individualisering hører hjemme i håndskriftundervisningen. På den ene side vil undervisning i håndskrift sannsynligvis ikke være praktisk gjennomførbar uten å tolerere visse avvik mellom bruksskriften til enkelteleven og bokstavformene i modellalfabetet. På den annen side er det grenser for hvor stort avviket kan være uten at skriftens effektivitet som kommunikasjonsmiddel (leseligheten) blir nedsatt. Dertil kommer at en personifisering av en kommunikasjonsstandard (modellalfabetet) er prinsipielt betenkelig. Så vidt forfatteren vet forekommer tilsvarende mål ikke andre steder i læreplaner. For eksempel er det ikke et mål for undervisning i talespråk at elevene skal utvikle en personlig uttale.

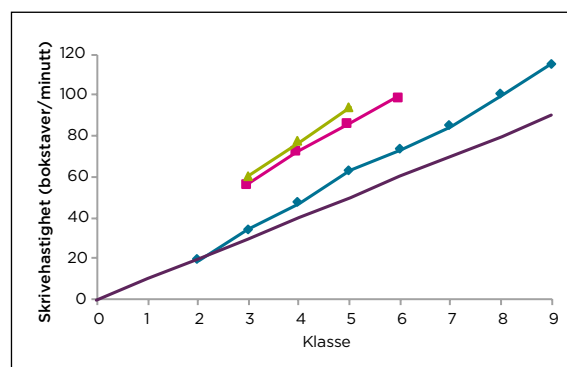
Det er bemerkelsesverdig at i de nordiske læreplanene ikke spesifiseres mål for utvikling av skrivehastighet. Det er opplagt at hvis håndskrift skal være et funksjonelt kommunikasjonsmiddel, er det viktig å utvikle både skriftkvalitet og skrivehastighet. Likeledes er det nødvendig for å evaluere håndskriftens funksjonalitet å måle både skriftkvalitet og skrivehastighet.

Store longitudinelle studier av utviklingen i håndskrift gjennom måling av skriftkvalitet og skrivehastighet hos grunnskolebarn, har vært utført i Norge og Island. Resultatene er vist i figur 1 og 2. Skriftkvaliteten for hver enkelt elev ble evaluert på grunnlag av et håndskriftspesimen fra eleven med standardisert tekst som inkluderte omtrent 70 % av alfabetets forskjellige bokstavformer. Formingen av hver enkelt bokstavform

i håndskriften ble bedømt i forhold til bokstavformen, slik den er gjengitt i modellalfabetet, som enten ”korrekt formet” eller ”ikke korrekt formet”. En kvalitetsskåre for elevens håndskrift ble gitt som den brøkdel av bokstavformene i spesimenet som var bedømt som korrekt formet (Stefansson & Karlsdottir, 2003). For eksempel kan da en kvalitetsskåre på 0,5 på en skala fra 0 til 1 tolkes slik at eleven har formet halvparten av bokstavformene i spesimenet korrekt.



Figur 1. Utvikling i skriftkvalitet hos grunnskolebarn i Norge ▲ (Karlsdottir & Stefansson, 2002, longitudinell studie, N = 195, håndskrift D i figur 3), Island ■ (Karlsdottir & Stefansson, 2014, longitudinell studie, N = 160, håndskrift C i figur 3) og USA ◆ (Graham, Berninger, Weintraub & Schafer, 1998; tverrsnittstudie, N = 900, flere forskjellige forskriftsalfabet av ukjent type). Heltrukken linje viser funksjonsgrense ifølge Karlsdottir og Stefansson (2002).



Figur 2. Utvikling i skrivehastighet hos grunnskolebarn i Norge ▲ (Karlsdottir & Stefansson, 2002; longitudinell studie, N= 195, håndskrift D i figur 3), Island ■ (Karlsdottir & Stefansson, 2014; longitudinell studie, N = 160, håndskrift C i figur 3) og USA ◆ (Graham, Berninger, Weintraub & Schafer, 1998; tverrsnittstudie, N = 900, flere forskjellige forskriftsalfabet av ukjent type). Heltrukken linje viser funksjonsgrense ifølge Karlsdottir og Stefansson (2002).

Målepunktene i figur 1 gjengir gjennomsnittsverdier for skriftkvalitetsskårer i slutten av hver klasse som for eksempel ved slutten av 5. klasse er lik 0,81 for de islandske elevene og 0,67 for de norske. Dette kan tolkes slik at de islandske elevene skrev i gjennomsnitt 81 % av bokstavformene korrekt mens de norske skrev 67 % korrekt. Skrivehastigheten for hver enkelt elev ble evaluert på grunnlag av et håndskriftspesimen hvor en standardisert tekst på 17 bokstaver ble skrevet om igjen og om igjen i løpet av to minutter (Freeman, 1915). En skrivehastighetsskåre ble gitt som det antall bokstaver som eleven skrev per minutt.

Målepunktene i figur 2 gjengir gjennomsnittsverdier for skrivehastighetsskårer i slutten av hver klasse som for eksempel i slutten av 5. klasse viser at de islandske elevene skrev 85 bokstaver/minutt mens de norske skrev 94 bokstaver/minutt. I figur 1 og 2 vises til sammenligning resultater fra en tverrsnittstudie av skriftkvalitet og skrivehastighet til grunnskolebarn i nord-vest fylkene i USA hvor skårene for skriftkvalitet er omregnet til en skala fra 0 til 1.

For å kunne tolke resultatene i figur 1 og 2 i forhold til begrepet funksjonell håndskrift er det nødvendig å formulere kriterier for funksjonalitet uttrykt i skriftkvalitets og skrivehastighets skårer. Alston (1985) formulerte følgende to allmenne kriterier for funksjonell håndskrift: (1) Skriftkvaliteten må ikke være så lav at den influerer avkodingshastigheten for håndskriften. Det vil si at den begrensende faktor i lesing av en tekst må være tolkningen av meningsinnholdet og ikke bokstavformene. (2) Skrivehastigheten må ikke være influert av formingshastigheten av enkeltbokstaver. Det vil si at den begrensende faktor for skrivehastigheten må være formuleringen av meningsinnholdet i teksten og ikke produksjonen av de enkelte bokstavformene. For å uttrykke det første kriteriet i skriftkvalitetsskårer sammenholdt Karlsdottir og Stefansson (2002) lesehastighet og kvalitetsskåre for håndskriftspesimen. De fant at håndskriftspesimen med skriftkvalitetsskåre 0,45 på en skala fra 0 til 1 kunne som regel leses med normal lesehastighet. På dette grunnlag ble grensen for funksjonell skriftkvalitet estimert til 0,4 på en skala fra 0 til 1. Det vil si at for å ha funksjonell skriftkvalitet må en elev kunne skrive mere enn 40 % av

bokstavformene korrekt. For målepunktene for skriftkvalitet i slutten av 5. klasse som er vist i figur 1 var standardavviket for fordelingen lik 0,2 for de norske elevene og 0,1 for de islandske (Karlsdottir & Stefansson, 2002, 2014). Det vil si at gjennomsnittet for skriftkvaliteten i slutten av 5. klasse for de norske elevene ligger omtrent ett standardavvik over funksjonsgrensen, mens det for de islandske ligger omtrent to standardavvik over. Dette betyr at omtrent 84 % av de norske elevene og 98 % av de islandske hadde funksjonell skriftkvalitet ved slutten av 5. klasse. For å uttrykke det andre kriteriet i skrivehastighets skårer estimerte Karlsdottir (1997) omfanget av oppgaver som forutsatte funksjonell skrivehastighet i 5. klasse i en norsk grunnskole. Hun fant at for å ha funksjonell skrivehastighet må en elev kunne skrive minst 50 bokstaver/minutt. På dette grunnlag ble grensen for funksjonell skrivehastighet i 5. klasse estimert til 50 bokstaver/minutt. For målepunktene for skrivehastighet i slutten av 5. klasse som er vist i figur 2 var standardavviket for fordelingen lik 17,0 bokstaver/minutt for de norske elevene og 15,6 bokstaver/minutt for de islandske (Karlsdottir & Stefansson, 2002, 2014). Det vil si at gjennomsnittet for skrivehastighet i slutten av 5. klasse for både de norske og de islandske elevene ligger mere enn to standardavvik over funksjonsgrensen. Dette betyr at mere enn 98 % av elevene hadde funksjonell skrivehastighet ved slutten av 5. klasse.

Måloppnåelsen for både skriftkvalitet og skrivehastighet må sies å være tilfredsstillende i forhold til at undersøkelser fra flere europeiske land viser at mellom 10 % og 20 % av grunnskoleelever kan forventes ikke å utvikle funksjonell håndskrift (se oversikt i Karlsdottir & Stefansson, 2002). Imidlertid tyder de islandske resultatene på at det går an å redusere andelen ikke-funksjonelle elever i forhold til det som ser ut til å være akseptert i Europa.

Innhold

Det sentrale innholdet i håndskriftundervisning kommer til uttrykk i et valgt modellalfabet som angir formen til de bokstaver som elevene skal lære. Undervisning i håndskrift er derfor essensielt en endelig og vel definert oppgave som kan gjennomføres i løpet av de første to til tre klassetrinn i grunnskolen.

Utviklingen i modellalfabetets bokstavformer under 1900-tallet har imidlertid ført til en vedvarende debatt om fagets innhold. Denne utviklingen startet i England som en reaksjon både på et angivelig forfall i elevenes håndskrift som ble tilskrevet de kompliserte bokstavformene i kobberstikkskriften (figur 3F) som ble brukt som modellalfabet i skoler over hele Europa sent på 1800-tallet, og på bekymringer hos lærere over den store forskjellen mellom formene på de trykte bokstaver som ble brukt i leseundervisningen og formene på bokstavformene i kobberstikkskriften som de mente forstyrret leseundervisningen. For å sette vekkelsen rundt håndskriftundervisningen i England i perspektiv kan det nevnes at grunnskole for barn mellom 5 og 13 år ble etablert for England og Wales i 1870 (Elementary Education Act). Håndskriftundervisningen ble da etter hvert innordnet tidsbegrensninger i en felles læreplan med krav om rask håndskrift. Det er ikke usannsynlig at reformen også førte til en økning i andelen av yngre elever med utilstrekkelig motorisk utvikling for å lære de kompliserte bokstavformene i kobberstikkskriften som dessuten er uegnede til utvikling av rask håndskrift. Under disse forhold er det rimelig å anta at grunnen til forfallet i elevenes håndskrift var at den tilmålte tiden for håndskriftundervisning ikke strakk til med de skriveredskap som da var i bruk (Enstrom, 1971, s. 300).

Den forestilling at skrivebokstavens form kan føre til forfall i skriveundervisningen inspirerte engelske filosofer, kunstnere og pedagoger, som for eksempel William Morris og Edward Johnston tidlig på 1900-tallet og Alfred Fairbank og Marion Richardson i 1930-årene, til en gjenreiseing av skriveskriften gjennom en fornyelse av bokstavformene. De nye bokstavformer spredte seg til andre europeiske land og USA og inspirerte til videre utvikling i skriveskriftens bokstavformer og delvis fortrenkning av løkkeskriften fra skriftformingsundervisningen (Myers, 1983). For eksempel inspirerte fairbanks-modellene Alvild Bjerkenes under utvikling av *formskriften* (figur 3B) som i 1950-årene fortrenget løkkeskriften både i Danmark og Sverige (Bjerkenes, ingen dato). I Norge ble det ført en langvarig debatt om modellalfabetet som i 1979 resulterte i en enighet om to alternative modellalfabeter, *stavskrift* (figur 3D) og *løkkeskrift* (figur 3E) (Skriftforming, informasjonshefte nr. 18, 1979). Stavskriften er en skrån-

stilt utgave av formskriften mens løkkeskriften er en modifisert utgave av kobberstikkskriften fra 1800-tallet hvor overlengder og underlengder har vært forkortet. Den engelske reformasjonen inspirerte også til utvikling av nye håndskriftmodeller i Island (*grunnskrift*, figur 3C) og Finland (*typbokstäver*) som fortrenget løkkeskriften i slutten av 1980-årene (Josteinsson, Edvaldsdottir & Sigurdsson, 1986; Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, 2004). For å ta hensyn til leseundervisningen innførte lærere i London i 1916 en spesiell begynnerskrift i skriftformingsundervisningen som lignet på trykte bokstaver og som besto i ikke sammenbundne, forenklete bokstavformer inspirert av Edward Johnston, nå kjent under navnet trykkskrift. Bruk av trykkskrift som begynnerskrift spredte seg etter hvert til Norden, andre europeiske land og USA (Myers, 1983).

A

Jeg mir, hvad indalla auga pitt leit

B

Jeg går med et barn ved hånden

C

Sestu hérna hjá mér, systir mín góð

D

Det er så godt ved sommertid

E

Det er så godt ved sommertid

F

handwriting style known as Copperplate

Figur 3. Eksempler på normgivende forskriftsalfabet. (A) **islandsk løkkeskrift** (Gudjonsson, ingen dato), (B) **formskrift** (Bjerkenes, 1963), (C) **islandsk grunnskrift** (Josteinsson, Edvaldsdottir & Sigurdsson, 1986), (D) **norsk stavskrift** (Skriftforming, informasjonshefte nr. 18, 1979), (E) **norsk løkkeskrift** (Skriftforming, informasjonshefte nr. 18, 1979) og (F) **Kobberstikkskrift** (Myers, 1983).

Påstandene om at bokstavformene i modellalfabetet har innflytelse på elevenes utvikling av håndskrift og forestillingen om at løkkeskriften forstyrrret leseundervisningen, var ikke vitenskapelig begrunnet. De nye bokstavformene var hovedsakelig utviklet ut fra estetiske kriterier, og trykkskriften ble valgt som begynnerskrift på grunn av likheten mellom den og de trykte tekstene i lesebøkene (Myers, 1983). Resultater fra undersøkelser av grunnskoleelevers utvikling av håndskrift ved bruk av forskjellige modellalfabet og innflytelse av begynnerskriftens bokstavformer på utviklingen i lesing, kom først i slutten av 1900-tallet etter at de nordiske land hadde reformert sine modellalfabet.

Elever som brukte sammenhengende stavskrift i begynneropplæringen utviklet dårligere gjennomsnittshastighet en de som brukte usammenhengende skrift.

Karlsdottir (1997) sammenlignet i en tverrsnittstudie (N = 521) effektiviteten av de fire forskjellige forskriftalfabetene A, C, D og E vist i figur 3. Modellene C, D og E ga likeverdig utvikling i skriftkvalitet og skrivehastighet. Modell A, som ligner på kobberstikkskriften, ga omtrent 30% bedre skriftkvalitet enn de andre modellene i slutten av 6. klasse, mens skrivehastigheten var omtrent 30% lavere. Det vil si at ved å forkorte overlengder og underlengder i løkkeskriften (jfr. modell E) oppnås høyere skrivehastighet.

Disse resultatene gir ikke grunnlag for å konkludere at bokstavformene i løkkeskrift kan være en årsak til et forfall i skriftkvalitet. Videre undersøkelser viser at det snarere er tvert imot. Modellene C og D, som er inspirert av utviklingstendensene i bokstavformer som fulgte av den angivelige gjenreising av skriften, fører til en mer ustabil bruksskrift enn modell A i den forstand at elevene har tendens til å gå over til ikke sammenbundet skrift og modifisere bokstavformene både i retning av begynnerskriftens bokstavformer og ved å runde av skarpe kanter. For modellene A, C, D og E modifiserte henholdsvis 12 %, 76 %, 61 % og 53 % av elevene bokstavformene med tilsvarende forandring i skrivehastigheten som

var henholdsvis < 1 % økning, 12 % økning, 4 % reduksjon og 4 % økning i forhold til de som ikke modifiserte bokstavformene (Karlsdottir, 1997).

Karlsdottir (1985, 1996a, 1996b) fant i studier av begynnerskriftens påvirkning på utvikling av sammenbundet håndskrift (N = 207), lesing og rettskriving (N = 207) ingen innflytelse av begynnerskriften på rettskriving og senere undervisning i sammenbundet håndskrift. Hun fant heller ikke forskjell i utvikling av leseferdighet mellom grupper av elever som brukte henholdsvis trykkskrift og usammenhengende stavskrift i begynneropplæringen. Imidlertid fant hun at elever som brukte sammenhengende stavskrift i begynneropplæringen utviklet dårligere gjennomsnittshastighet en de som brukte usammenhengende skrift. Dette tyder på at trykkskriftens suksess som begynnerskrift skyldes ikke bokstavens form, men det at de ikke er sammenbundet i overensstemmelse med Bakkers (1982) teori om diskrete elementer. For å ta hensyn til leseundervisningen er det tilstrekkelig å undervise ikke sammenbundet skrift som begynnerskrift. Bokstavformene i begynnerskriften er av underordnet betydning innenfor formvariasjonen til de bokstavformer som er undersøkt (figur 3 og trykkskrift).

Utvikling av datateknologiske tekstformingsmetoder har startet en ny debatt om tekstformingsfagets innhold. De mest ekstreme synspunktene går ut på å erstatte undervisning i håndskrift med undervisning i tastaturbruk, mens mer moderate synspunkter styrer utviklingen for eksempel i Finland hvor undervisning i håndskrift og bruk av tastatur er sidestilt fra 2016 (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, 2014). Fordelene ved bruk av datatekniske metoder i tekstforming er opplagte, og disse metoder må undervises og brukes til tekstforming i skolen. Ulempene ved de datateknologiske metodene er tilknytningen til maskinvare som er dyr i forhold til blyanten. Et sterkt argument for å beholde håndskrift som en del av tekstformingsfaget er at håndskrift er både enkel og billig og tilnærmet uavhengig av teknologi. Håndskriften er en beredskapskunnskap som er en del av grunnlaget for menneskets frihet i et demokratisk samfunn. Andre argumenter for å undervise håndskrift er knyttet til påstander om at det er sammenheng mellom læring

av håndskrift og kognitiv og motorisk utvikling (Berninger, Abbott, Augsburg & Garcia, 2009; Huau, Velay & Jover, 2015; James & Engelhardt, 2012; Longcamp, Zerbato-Poudou & Velay, 2005; Medwell & Wray, 2008).

Håndskriften er en bered- skapskunnskap som er en del av grunnlaget for menneskets frihet i et demokratisk sam- funn.

Metoder

Metodene som ble brukt i undervisningen av de elever som inngikk i de longitudinelle utviklingsstudiene i Norge og Island (figur 1 og 2), kan brukes som eksempel på de undervisningsmetoder som brukes i håndskrift i grunnskolen. I 1. klasse lærte de norske elevene ikke sammenbundne bokstavformer (modell D i figur 3 uten sammenbindinger) som de i 2. klasse lærte å binde sammen. I 1. klasse ble bokstavformene innført enkeltvis. Omtrent like lang tid ble brukt på innføring av hver bokstav. Læreren presenterte først bokstavformen på tavlen. Håndskriftsbevegele-
ne ble demonstrert visuelt og forklart verbalt. Etter at hver ny bokstavform var innført fikk elevene sporings og kopieringsoppgaver for å trene på skriving av bokstavformen. Samme prosedyre ble fulgt ved undervisning av sammenbindinger i 2. klasse. Øvingsoppgavene i 1. klasse fokuserte på skriving av enkeltbokstaver, mens de i 2. klasse inneholdt sammenbindinger, ord og setninger. Omtrent 30 minutter håndskriftundervisning og formelle øvinger ble gitt to ganger i uken i 30 uker i 1. klasse og 30 uker i 2. klasse. I 3. klasse fikk elevene håndskriftundervisning i 40 minutter i uken i 30 uker som besto i kopieringsoppgaver utformet for å trene opp skrivehastigheten. Ingen håndskriftundervisning ble gitt i 4. og 5. klasse (Karlsdottir & Stefansson, 2002). Undervisningsopplegget som ble brukt for de islandske elevene var av omtrent samme omfang som det norske, men forskjellig i innhold de første tre årene. De islandske elevene lærte trykkskrift i 1. klasse. I 2. klasse lærte de ikke sammenbundet grunnskrift (modell C i figur 3 uten sammenbindinger) og i 3. og 4. klasse sammenbundet grunnskrift. I 5. og 6. klasse ble ingen formell undervisning i skriftforming gitt. Etter 2. klasse er

utviklingen i gjennomsnittskriftkvalitet i Norge og Island omtrent den samme. Dette tyder på at forskjellen i modellalfabet både i begynnerundervisningen og undervisning av bruksskriften mellom Norge og Island, spiller liten rolle for utviklingen i skriftkvalitet i overensstemmelse med Karlsdottir (1997). Begge undervisningsopplegg bærer preg av det tradisjonelle syn at skriftforming hovedsakelig er en motorisk ferdighet i den forstand at etter en innledende undervisning av bokstavformene, legges det vekt på skrivetrening for å øke skriftkvaliteten og skrivehastigheten. Opplysninger om undervisningsopplegget i USA er ikke tilgjengelige.

I tidlig innlæringsfase antas håndskrift å være avhengig av koordinering av motoriske, perseptuelle og kognitive prosesser (Maldarelli, Kahrs, Hunt & Lockman, 2015). Individuelle ulikheter i utvikling av skriftkvalitet kan da skyldes ulik grad av modning, nevrologiske differanser, undervisning eller kombinasjoner av disse (Graham & Weintraub, 1996). Det som oftest trekkes frem som årsak til utviklingsforstyrrelser i skriftkvalitet er svak perseptuell-motorisk utvikling (Volman, Schendel & Jongmans, 2006). Imidlertid viser resultater fra perseptuelle-motoriske tester og skriftkvalitetstester korrelasjoner av størrelsesorden $r = 0,38$ som tyder på at persepsjon og motorikk forklarer mindre enn 15 % av utviklingen i skriftkvaliteten (Karlsdottir & Stefansson, 2002). Utviklingen av skrivehastighet som den kommer til uttrykk i figur 2 tyder på at de fleste grunnskoleelever har tilstrekkelig god motorikk for å forme bokstaver. For eksempel fant forfatteren kun 3 elever som hadde motoriske problemer i en studie av 407 elever (Karlsdottir & Stefansson, 2003). Perseptuelle problemer har vært identifisert som mulig årsak til den forskjell i skriftkvalitetsutvikling mellom gutter og jenter til fordel for jentene som ser ut til å ha bedre utviklet oppmerksomhet enn guttene ved begynnelsen av grunnskolen (Graham et al. 1998; Karlsdottir & Stefansson, 2014; Vlachos & Bontoni, 2006).

Figur 1 viser at uavhengig av land bygger skriftkvaliteten seg opp til et bestemt nivå og forandrer seg lite etter det. Det ser ikke ut til at de formelle skriveøvingene i 1. til 3. klasse, og den skrivetrening som skolearbeidet gir i 4. og 5. klasse, fører til økning i skriftkvaliteten. Dette

er i overensstemmelse med konklusjonene til Santangelo og Graham (2015) og med resultatene til Karlsdottir (1996c) som undersøkte effekten av å fortsette med kopieringsøvelser i skriftforming 40 minutter per uke i 30 uker i 3. til 5. klasse, uten å finne noen statistisk signifikant forskjell i utvikling i skriftkvalitet i forhold til en kontrollgruppe som ikke fikk noen undervisning. Karlsdottir (1996c) undersøkte også effekten av å gjenta i 4. klasse den undervisning som ble gitt i 1. og 2. klasse for en gruppe elever i form av et konsentrert kurs med 45 minuttets undervisning to ganger i uken over fire uker. I forhold til en kontrollgruppe økte gjennomsnittskvaliteten i eksperimentgruppen tilsvarende 1,4 standardavvik på karakterfordelingen (0,65 til 0,85 på en skala fra 0 til 1). Dette tyder på at utvikling i skriftkvalitet overveiende er en kognitiv prosess som består i å forstå og lære bokstavformene. Dette er i overensstemmelse med de forannevnte korrelasjonsstudier og resultater til Wheeler (1972) og Søvik (1976), og utfordrer det tradisjonelle syn at skriftforming hovedsakelig er en motorisk ferdighet og at skriftkvalitet kan fremmes gjennom skrivetrening.

Utviklingsforstyrrelser i skriftkvalitet i 2. og 3. klasse kan reduseres ved å legge vekt på at elevene forstår bokstavformene når de blir innført og at den tiden som blir brukt til innføring av bokstavformer tilpasses bokstavformens vanskelighetsgrad.

Karlsdottir og Stefansson (2002) fant at forstyrrelser i utviklingen av grunnskoleelevers skriftkvalitet hovedsakelig oppstår enten i 2. til 3. klasse eller i 5. til 6. klasse, og at forstyrrelser i utvikling i skrivehastighet som regel kan føres tilbake til forstyrrelser i utviklingen av skriftkvaliteten. For å diagnostisere utviklingsforstyrrelser er det derfor vanligvis nok å analysere elevens skriftkvalitet. Forstyrrelser i utviklingen av skriftkvalitet som observeres i 2. til 3. klasse hos en del av elevene kan være at undervisning i enkelte bokstavformer er begrenset i tid, og at denne tiden, for noen av bokstavformene, er for kort til

at disse elever makter å tilegne seg disse formene. De skriftformingsøvinger som gis etter at bokstavformene forutsettes å være ferdiginnlært har ingen innebygget, umiddelbar tilbakevirkende respons fra læreren som korrigerer ikke-riktig innlærte bokstavformer. Utviklingsforstyrrelsene består slik hovedsakelig i at kun en del av bokstavene skrives korrekt, mens resten har en form som ikke er i samsvar med den form som angis i modellalfabetet. Utflating av gjennomsnittsutvikling i skriftkvalitet som kurvene i figur 1 viser, er et uttrykk for dette.

Karlsdottir (1996a) og Karlsdottir og Stefansson (2002, 2014) har sannsynliggjort at bokstavformene i modellalfabetet har forskjellig vanskelighetsgrad. Blant de bokstavformer som elevene ser ut til å ha problemer med å tilegne seg er f, g, k, m, s, og p. Blant lette bokstaver er i, l, h, u og v. Ifølge dette er det sannsynlig at utviklingsforstyrrelser i skriftkvalitet i 2. og 3. klasse kan reduseres ved å legge vekt på at elevene forstår bokstavformene når de blir innført og at den tiden som blir brukt til innføring av bokstavformer tilpasses bokstavformens vanskelighetsgrad. Den mest effektive metode for å oppdage og korrigere utviklingsforstyrrelser hos en elev er å analysere formene til enkeltbokstavene i elevens skrift og deretter forklare eleven på nytt formen på de bokstaver som ikke er riktig skrevet. Stefansson og Karlsdottir (2003) har utviklet en formativ evalueringsmetode for vurdering av enkeltbokstaver i håndskrift som kan være til hjelp. Det er sannsynlig, for noen få av guttene som ikke har utviklet tilstrekkelig oppmerksomhet når bokstavformene blir innført, at de må undervises på nytt i noen bokstavformer på et senere klassetrinn etter at oppmerksomheten har utviklet seg.

Utviklingsforstyrrelsene som observeres i 5. og 6. klasse faller sammen i tid med økte krav til håndskriftsferdighetene i forbindelse med skolearbeidet. Karlsdottir og Stefansson (2002) forklarte disse med det økte press på skrivearbeidet som dette medfører hos de elever som ikke har utviklet skrivehastigheten tilstrekkelig. Forstyrrelsene består hovedsakelig i at skriften til elevene blir mindre sammenhengende og at elevene modifierer bokstavformene som forklart tidligere (Karlsdottir, 1997; Karlsdottir & Stefansson, 2002; Karlsdottir & Stefansson, 2014). Den mest effektive metoden for å for-

hindre utviklingsforstyrrelser i 5. og 6. klasse er å forebygge disse ved å sørge for at elevene lærer bokstavformene riktig i 1. og 2. klasse og trenes opp til å kunne skrive hurtig nok.

Utviklingen i skrivehastighet vist i figur 2 viser en omtrentlig lineær økning fra klasse til klasse. Dette tyder på at den trening i håndskrivning i formelle håndskriftøvinger og senere gjennom skolearbeidet fører til utvikling i skrivehastigheten, og at utvikling i skrivehastighet hovedsakelig er en motorisk prosess.

Konklusjon

- Det er ingen vitenskapelige holdepunkter for at bokstavformene i modellalfabetet har innflytelse på utviklingen av skriftkvaliteten innenfor rammen av den variasjon i bokstavformer som fremgår av figur 3.
 - Elevene har en tendens til å modifisere bokstavformene i de nye modellalfabetene som har vært innført i de nordiske land til erstatning for løkkeskriften, og oppnår derved en noe høyere skrivehastighet unntatt for modell D samtidig som håndskriften blir mindre sammenhengende.
 - For å ta hensyn til leseundervisningen er det tilstrekkelig å undervise ikke sammenbundet skrift som begynnerskrift. Bokstavformene i begynnerskriften er av underordnet betydning innenfor rammen av den variasjon i bokstavformer som fremgår av figur 3 i tillegg til trykkskrift. Bokstavformene i de nye modellalfabetene kan brukes direkte i begynnerundervisningen, med unntak av løkkeskrift, hvor trykkskrift er egnet som begynnerskrift.
 - Utvikling av skriftkvalitet bygger på at elevene lærer de korrekte bokstavformene. Dette er primært en kognitiv læringsprosess som ikke nødvendigvis fremmes av skrivetrening. Den fremmes av individualisering og ulik tidsbruk på undervisning av bokstaver av ulik vanskelighetsgrad. Den mest effektive metoden for å motvirke utviklingsproblemer i skriftkvalitet er å undervise på nytt formen til de bokstaver som eleven ikke skriver korrekt ifølge modellalfabetet.
 - Utvikling av skrivehastighet er en motorisk læringsprosess som fremmes av skrivetrening.
- Mål for utvikling av skrivehastighet burde inkluderes i nordiske læreplaner.

Litteratur

Aðalnámsskrá grunnskóla, greinasvið [Læreplan for grunnskolen, fagplan] (2013). Reykjavik: Mennta- og menningarmálaráðuneyti [Utdannings- og kulturdepartementet].

Alston, J. (1985). The handwriting of seven to nine years old. *British Journal of Special Education*, 12(2), s. 68-72.

Bakker, D. J. (1982). Hemisphere-specific dyslexia models. I: R. N. Malatesha & L. C. Hartlage (red.). *Neuropsychology and cognition*. Nijhoff: Den Haag, s. 8-12.

Berninger, V. W., Abbott, R. D., Augsburger, A. & Garcia, N. (2009). Comparison of pen and keyboard transcription modes in children with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 32(3), s. 123-141.

Bjerkenes, A. (1963). *Form-skrift 5*. Oslo: Tiden.

Bjerkenes, A. (ingen dato). *Formskrift. Lærerens bok*. Oslo: Tiden.

Enstrom, E. A. (1971) Handwriting, teaching of. I L. C. Deighton (red.), *The encyclopedia of education*, vol. 4. New York: Macmillan & Free Press.

Freeman, F. N. (1915) Handwriting. I C. Parker (red.), *Minimum essentials in elementary school subjects – standards and current practices: the fourteenth yearbook*. Chicago, IL: Society for Study of Education.

Goodlad, J. I. (1966). *School, curriculum and the individual*. London: Blaisdell Publishing Company.

Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N., & Schafer, W. (1998). Development of handwriting speed and legibility in Grades 1-9. *Journal of Educational Research*, 92(1), s. 42-52.

Graham, S., & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review*, 8 (1), s. 7-87.

- Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Gudjonsson, G. I. (ingen dato). *Skrifbok 6*. Akureyri: Prentsmidja Odds Björnssonar.
- Huau, A., Velay, J.-L. & Jover, M. (2015). Graphomotor skills in children with developmental coordination disorder (DCD): Handwriting and learning a new letter. *Human Movement Science*, 42 (August), s. 318-332.
- James, K. H., & Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), s. 32-42.
- Josteinsson, B., Edvaldsdottir, K. & Sigurdsson, Þ. (1986). *Skrift 6*. Reykjavík: Namsgagnastofnun.
- Karlsdottir, R. (1985). *Nyere retningslinjer i skriftformingsundervisningen*. Hovedoppgave. Trondheim: Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim.
- Karlsdottir, R. (1996a). Print-script as initial handwriting style I: effects on the development of handwriting. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40(2), s. 161-174.
- Karlsdottir, R. (1996b). Print-script as initial handwriting style II: effects on the development of reading and spelling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40(3), s. 255-262.
- Karlsdottir (1996c). Development of cursive handwriting. *Perceptual and Motor Skills*, 82, s. 659-673.
- Karlsdottir, R. (1997). Comparison of cursive models for handwriting instruction. *Perceptual and Motor Skills*, 85(3f), s. 1171-1184.
- Karlsdottir, R. & Stefansson, T. (2002). Problems in developing functional handwriting. *Perceptual and Motor Skills*, 94(2), s. 623-662. Monograph Supplement 1-V94.
- Karlsdottir, R. & Stefansson, T. (2003). Predicting performance in primary school subjects. *Perceptual and Motor Skills*, 97(3f), s. 1058-1060.
- Karlsdottir, R. & Stefansson, T. (2014). Framfarir í handskrift hjá grunnskólabörnum í Reykjavík: Langsniðsrannsókn 1999-2005. [Development of handwriting proficiency in compulsory school children: A longitudinal study 1999-2005]. *Uppeldi og menntun/Icelandic Journal of Education*, 23(1), s. 47-77.
- Longcamp, M., Zerbato-Poudou, M.-T. & Velay, J.-L. (2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. *Acta Psychologica*, 119(1), s. 67-79.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Læseplan for faget dansk (2015). København: Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling.
- Maldarelli, J. E., Kahrs, B. A. Hunt, S. C. & Lockman, J. J. (2015). Development of early handwriting: Visual-motor control during letter copying. *Developmental Psychology*, 51(7), s. 879-888.
- Medwell, J. & Wray, D. (2008). Handwriting – a forgotten language skill? *Language and Education*, 22(1), s. 34-47.
- Myers, P. W. (1983). Handwriting in English education. *Visible Language*, XVII(4), s. 333-356.
- Santangelo, T. & Graham, S. (2015). A comprehensive meta-analysis of handwriting instruction. *Educational Psychology Review*. Published online. DOI 10.1007/s10648-015-9335-1
- Skriftforming. Informasjonshäfte nr. 18 (1979). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stefansson, T. & Karlsdottir, R. (2003). Formative evaluation of handwriting quality. *Perceptual and Motor Skills*, 97(3f), s. 1231-1264.
- Søvik, N. (1976). The effects of different principles of instruction in children's copying performances. *Journal of Experimental Education*, 45(1), s. 38-45.

Vlachos, F. & Bontoni, F. (2006). Explaining age and sex differences in children's handwriting: A neurobiological approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(2), s. 113-123.

Volman, M. J. M., van Schendel, B. M. & Jongmans, M. J. (2006). Handwriting difficulties in primary school children: A search for underlying mechanisms. *American Journal of Occupational Therapy*, 60(4), s. 451-460.

Wheeler, M. E. (1972). *Untutored acquisition of writing skill*. Ph.D. Thesis: Cornell University.

Nyhed
Gruppeoverblik

systemescreening

Nu med endnu flere resultatvisninger

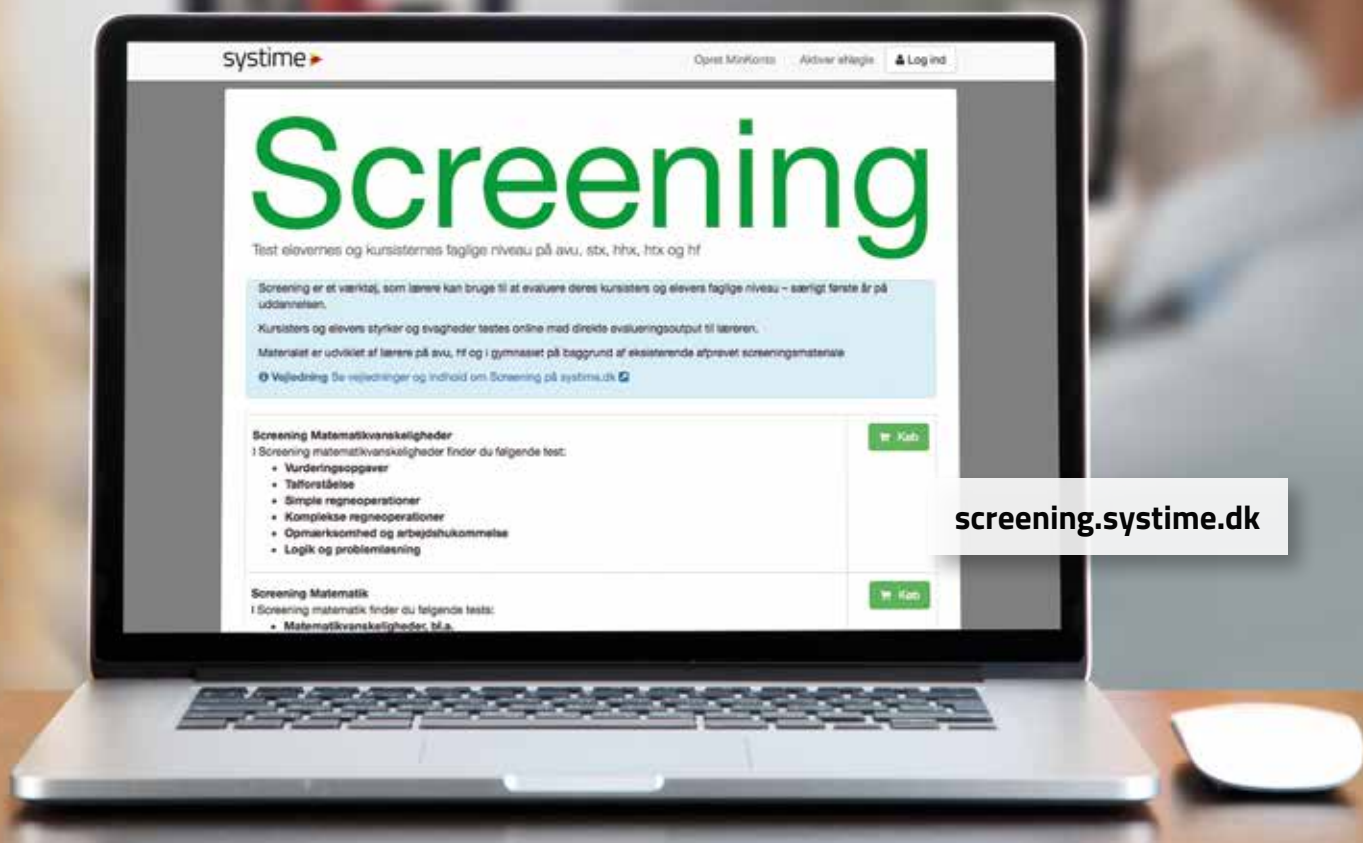
Test dine elever og kursister online

- Slip for rettelser
- Få testresultater og visuelt overblik online
- Arbejd målrettet med evaluering og indsatsområder.

Med **Screening** kan du teste elevernes faglige niveau på avu, hf, hhx, htx og stx.

Materialet er udviklet og testet af erfarne undervisere, læse- og matematikvejledere.

Licenspriser fra 10 til 32 kr.



screening.systeme.dk

Se priser og licenser på shop.systeme.dk

Læs systeme.dk | Ring 70 12 11 00 | Skriv systeme@systeme.dk | Deltag lab.systeme.dk

systeme 
bedre læring

Kandel & Betleri
Opbæring af Væren
Færdsel med Træfodtøj
ad Hovedtrappen
samt
Henstilling af
Cyler & Barnevoogne
forbydes.



Skriving for hånd og på tastatur: mekaniske sider ved skrift

LILLIAN BALSVIK, LEKTOR, OLE VIG VIDEREGÅENDE SKOLE, STJØRDAL, OG ANNE MANGEN, FØRSTEAMANUENSIS, LESEENTERET, UNIVERSITETET I STAVANGER

I Norge har de mekaniske og motoriske sidene ved skrift, det være seg håndskrift eller tastaturskrift, lenge vært marginalisert. Dette kommer til uttrykk i læreplanen og andre styrende dokumenter for skolen. Ved å se nærmere på forskning som setter fokus på sammenhenger mellom motorikk, persepsjon og kognitive prosesser, vil forfatterne undersøke aspekter ved skriving som er mindre vektlagt i læreplaner og i rammeverk, og diskutere mulige implikasjoner av en marginalisering av de mekaniske og motoriske sidene ved skrift til fordel for innhold og tekstskaping. Forfatterne vil kommentere håndskriftens rolle, særlig i begynneropplæring, men også i senere skriving, i tillegg til skriving ved hjelp av digitale hjelpemidler.

Innledning: skriving, literacy og læreplaner

Skriving er en kompleks aktivitet som rommer ulike kognitive, perseptuelle og motoriske ferdig-

heter, og som kan ha mange ulike formål. Kommunikasjon og dokumentasjon er grunnleggende formål med skrift, men det å skrive åpner i tillegg opp for identitetsarbeid, refleksjon, etterprøvbarehet og for fantasi og kreativitet (Evensen, 2010). I skriving kan man dokumentere hendelser, men man kan også lage alternative univers. I den engelskspråklige verdenen sier man ofte at "writing is thinking on paper" (Zinsser, 2006). I løpet av kort tid har skriving gått fra å være noe man primært har gjort med penn og papir, til å være noe som skjer ved hjelp av et tastatur og en skjermt teknologi. En slik overgang inviterer til en rekke interessante og viktige problemstillinger knyttet til sammenhenger mellom teknologier, skriving, språk og kognisjon.

I denne artikkelen skal vi se nærmere på skriving for hånd versus skriving på tastatur, både i begynneropplæring, men også kommentere senere skriveutvikling. Vi vil særlig løfte fram behovet for en mer integrert og tverrvitenskapelig fundert forståelse av skriving – både blant pedagoger og blant skrive-/literacyforskere – der den motoriske komponenten får mer oppmerksomhet enn det som er tilfellet i dag. Det å skrive for hånd er motorisk forskjellig fra det å skrive på tastatur. Digitaliseringen av skriving er derfor en utmerket anledning til å dvele litt

ved motorikkens plass i en tid der nettbrett gjør sitt inntog i barnehager og skoler og der lesing, skriving og literacy i overveiende grad betegnes som sosiokulturelle og semiotiske praksiser. Til å begynne med vil vi se litt nærmere på nettopp begrepene skrift og literacy, og lesing og skriving som ferdigheter slik de er nedfelt i læreplanen for den norske skolen.

Det engelske begrepet *literacy*, oversatt til "skriftkyndighet" på norsk, innbefatter evnen til å kunne lese og skrive (Kulbrandstad, 2007). I læreplanen for norsk (LK06) faller lese- og skriveferdighet inn under hovedområdet for "skriftlig kommunikasjon". God skriftlig kommunikasjon forutsetter ifølge LK06 "et godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker". Lesing og skriving er i læreplanen definert som grunnleggende ferdigheter i alle fag.

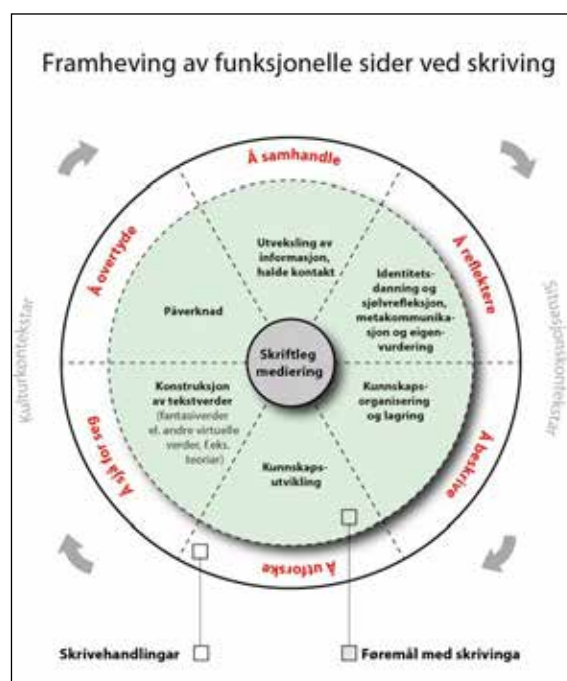
Skrift er et semiotisk system som i siste instans bygger på at sammensetning av tegn gir mening. Vårt skriftsystem bygger på det alfabetiske prinsippet, som vil si at et tegn – en bokstav – står for en lyd. En forutsetning for å mestre vårt skriftsystem er å kunne gjenkjenne disse tegnene, vite hvilken lyd de representerer, kunne segmentere ord i enkeltlyder og kunne trekke sammen enkeltlyder til større helheter. Ettersom elever også skal lære å skrive, må de kunne produsere – gjenskape – disse tegnene på en eller annen måte. Før digital teknologi kom inn i skolen, ble tegnene med nødvendighet produsert ved hjelp av ulike typer håndskrift.

Læreplanen LK06 bygger på metodefrihet, og sier ikke noe om hvorvidt barn skal lære bokstaver gjennom å skrive dem for hånd eller bruke digital teknologi, og dermed skrive dem på tastatur, først. Det er derfor opp til den enkelte skole og lærer om barn skal lære skriftkyndighet gjennom digitale teknologier og en ny skriveprosess eller -modalitet (tastaturskriving), eller gjennom mer konvensjonelle metoder og redskaper, som papir og blyant. Denne metodefriheten gir stor variasjon i hvordan lese- og skriveopplæring foregår i Norge. En masteroppgave fra 2013 fant at det vanlige i leseopplæringen er å introdusere én bokstav i uka, at flertallet av skolene introduserte store og små bokstaver samtidig og at flertallet

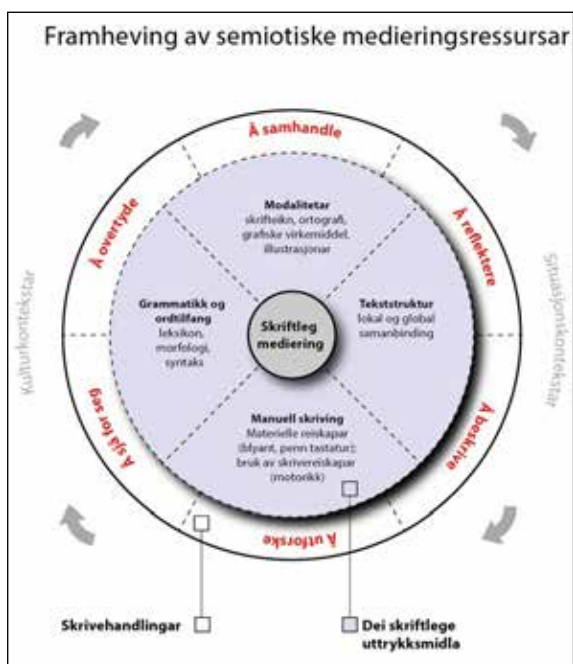
av elevene har "knekt lesekode" i løpet av første skoleår (Rasmussen, 2013). Læreverket *Zeppelin* (Aschehoug) blir brukt i 35 % av skolene i utvalget, noe som samsvarer med at flertallet av skolene bruker en blanding av syntetisk metode (tar utgangspunkt i enkeltlyder som trekkes sammen til ord) og analytisk metode (tar utgangspunkt i helheter, ord, som deles opp i lyder) (ibid., s. 60). Så vidt forfatterne av denne artikkelen vet, er det ikke foretatt lignende studier når det gjelder skriving, men erfaring tilsier at det er stor variasjon også innen dette området.

Modellering av skriving som grunnleggende ferdighet: skrivehjulet

Som et grunnlag for å definere skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag (i norske læreplaner), har ei ekspertgruppe laget modellen *skrivehjulet*. Skrivehjulet visualiserer skriving som et samspill mellom ulike skrivehandlinger og deres tilhørende funksjoner.¹ Mer presist fokuserer skrivehjulet på to aspekter ved skriving: den funksjonelle siden ved skriving (figur 1), og skriftas semiotiske medieringsressurser (figur 2):



Figur 1: Skrivehjulet, den funksjonelle siden ved skriving.



Figur 2: Skrivehjulet, skriftas semiotiske medieringsressursar

Overgangen til tastaturskriving har for alvor aktualisert spørsmål knyttet til motorikk i skrivning, og hvilken rolle denne spiller for kognitive prosesser.

Denne modelleringen av skrivning har gitt føringer for læreplanen og for utvikling av skriveprøver. Skrivehjulet viser hvordan lærere kan jobbe med skrivning som grunnleggende ferdighet, og den gir nyttige innspill til refleksjon rundt skrivning som kommunikasjon. Når det gjelder spørsmålet om skriveredskaper og teknologibruk, er imidlertid skrivehjulet til liten hjelp. Modellen gir inntrykk av at skrivere arbeider med flere dimensjoner ved skrift samtidig; det kan se ut som de motoriske og mekaniske aspektene ved skrivning er vilkårlige, og at elever arbeider med disse i samspill med grammatikk, ordforråd, tekststruktur osv. Ut fra modellen ser det ikke ut som det spiller noen rolle for tekstskaping om elevene skriver for hånd eller på tastatur, og heller ikke hvor godt de behersker disse materielle redskapene. Dersom vi kaster et blikk på hva som foregår, finmotorisk, når vi skriver for hånd og på tastatur, blir en slik marginalisering av den manuelle komponenten i skrivning påfal-

lende. Overgangen til tastaturskriving har for alvor aktualisert spørsmål knyttet til motorikk i skrivning, og hvilken rolle denne spiller for kognitive prosesser. Dermed blir det både interessant og nødvendig å ikke bare ha et sosiokulturelt perspektiv på skrivning med fokus på kommunikative og innholdsmessige faktorer, men også ta i betraktning innblikk fra forskning på skrivning og læring som i større grad ser på sammenhenger mellom motorikk, persepsjon, og kognisjon, og på hvordan ulike teknologiers affordanser kan virke ulikt inn på disse prosessene.

Forskjellene mellom skrivning for hånd og på tastatur er opplagte når vi zoomer inn på bokstavnivå: Når vi skriver for hånd, må vi forme hver enkelt bokstav etter fastlagte grafiske mønstre, og den motoriske/kinestetiske komponenten gir dermed hjernen informasjon om bokstavens visuelle karakter. Kunnskap om bokstavens oppbygning brukes også når vi former bokstaven. Når vi skriver på et tastatur, må vi lokalisere bokstaven og så taste den. Selve tastebevegelsen gir ingen informasjon til hjernen om hvordan bokstaven ser ut, og vi behøver heller ikke kunnskap om hvordan vi former bokstaven for å gjenfinne den på tastaturet. Selvsagt innebærer også tastaturskriving motoriske prosesser, men disse spiller ikke på samme måte en rolle for den kognitive prosessen som den motoriske komponenten i skrivning for hånd. En rekke studier innen både psykologi og nevrovitenskap har vist at den motoriske komponenten i skrivning for hånd er til hjelp når man skal huske og visuelt gjenkjenne bokstaver (James, 2010; James & Engelhardt, 2012; James & Gauthier, 2006; Longcamp, Anton, Roth & Velay, 2003; Longcamp mfl., 2008; Longcamp, Boucard, Gilhodes & Velay, 2006; Longcamp, Zerbato-Poudou & Velay, 2005). Som vi skal se, er imidlertid slike forskjeller mellom skrivning for hånd og på tastatur i mindre grad tematisert i implementeringen av digitale verktøy i den første skriveopplæringen.

Write to Read (Tragetons metode)

I overensstemmelse med modellen og læreplanen kan lærere altså bestemme om barn skal lære å skrive for hånd eller på tastatur først, og for så vidt også om senere tekstskaping skal skje ved hånd- eller maskinskrift. I Norge og andre skandinaviske

land har Arne Tragetons metode om å skrive seg til lesing hatt betydelig gjennomslagskraft (Trageton, 2003). Metoden går ut på at barn oppdager det alfabetiske prinsippet på egen hånd gjennom eksperimentering med bokstaver og tekstskaping på tastatur. Barna skriver seg til lesing gjennom ”uformell leik” i 1. klasse, og derfor blir ”den formelle lese- og skriveopplæringa i 2. klasse unødvendig eller sterkt redusert” (ibid., s. 33). Formell håndskriftsopplæring blir utsatt til 3. klasse, noe som ifølge Trageton (2003, s. 191) fører til at ”ein får frigjort mykje energi og norsktimar til konsentrasjon om *innhaldet* i det elevane skriv” (utheving i originalen). Ifølge Trageton er heller ikke avkoding en nødvendig forutsetning for å kunne lese:

Den beste måten å identifisere framande ord er å spørje nokon, gjette ut frå kontekst eller samanlikne med kjente ord. Dette forutset at leseteksten er meningsfull for barnet. Med andre ord: Lydering er ikkje ein føresetnad for lesing. Tvert imot må ein kunne lese (kjenne att og vite meininga med eit ord) for å kunne lydere!

Dette er i uoverensstemmelse med forskning som sier at sikker bokstavkunnskap er den beste prediktoren for skriftkyndighet (National Early Literacy Panel, 2008). I diskusjoner omkring skriving for hånd og på tastatur i begynnende skriveopplæring tas Tragetons argumentasjon for ordgjenkjenning framfor avkoding til inntekt for å prioritere tastaturskriving framfor skriving for hånd.

Vi har per i dag lite forskning som har testet effekten av Tragetons metode på ulike aspekter ved skriving. En studie (Genlott & Grönlund, 2013) fant at elever som brukte iWTR (”Integrated Write to Read”; Tragetons metode) etter andre klasse ”wrote longer texts with better structure, clearer content, and a more elaborate language” enn elever i kontrollgruppa som ikke hadde brukt iWTR-metoden. I likhet med Tragetons eget materiale, så vel som det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for utviklingen av skrivehjulet, er denne forskningen basert på et sosiokulturelt syn på skriving og læring. Forskning på det motoriske aspektet ved skriving er ikke berørt, og Genlott og Grönlund (2013, s. 100) ser i tillegg det kognitive aspektet og det motoriske aspektet ved skriving som to separate prosesser.

Sosiokulturelt orientert forskning går i retning av å favorisere tastatur og digitale teknologier i begynnende skriveopplæring, mens studier innen kognitiv psykologi og nevrovitenskap gjerne ender med å konkludere i favør av skriving for hånd.

Som påpekt i en annen sammenheng (Mangen, 2013), bærer skriveforskningen preg av å være, om ikke splittet, så i hvert fall klart inndelt i ulike paradigmer og disiplinspesifikke ”leire”. Det kognitive/psykologiske og det sosiokulturelle har lenge vært de mest toneangivende, og i den senere tid har de blitt supplert med nevrovitenskapelig forskning på skriving. Denne ”tredelingen” i skrive- og literacyforskningen finner vi igjen i en nylig publisert review-artikkel som har sett på empiriske studier av skriving for hånd og på tastatur i begynnende skriveopplæring. Wollscheid og kolleger (Wollscheid, Sjaastad, & Tømte 2016) har gjennomgått ti studier, og disse ble på bakgrunn av teoretisk-metodisk tilnærming delt inn i tre kategorier: (i) kognitiv psykologi, (ii) nevrovitenskap og læring, og (iii) sosiokulturelle studier. Gjennomgangen viste, kanskje ikke overraskende, at sosiokulturelt orientert forskning går i retning av å favorisere tastatur og digitale teknologier i begynnende skriveopplæring, mens studier innen kognitiv psykologi og nevrovitenskap gjerne ender med å konkludere i favør av skriving for hånd.

Wollscheid og kolleger konkluderer med at ”further studies might further elaborate the impact of handwriting and typing on such single aspects in early writing as memorizing, letter writing, structuring and writing speed in different writing environments.” (Wollscheid mfl., 2016, s. 26). Vi vil i tillegg understreke nødvendigheten av å studere skriving – enten det gjelder begynnende skrivere, eller skriving i andre læringsammenhenger (for eksempel notatskriving) – som en menneske-teknologi-interaksjon der motorikk, persepsjon og kognisjon må sees i sammenheng, og der ulike teknologier – ulike skriveredskaper – har affordanser som vil kunne virke ulikt inn

på ulike aspekter ved skriveprosessen. Digitaliseringen av skriving, overgangen fra primært håndskrift til primært tastatur, kan dermed være et springbrett til en mer nyansert tenkning rundt skriving som ferdighet, der særlig motoriske og ergonomiske aspekter får mer oppmerksomhet, og sosiokulturelle tilnærminger får følge av skriveforskning fra disipliner som for eksempel kognitiv nevrovitenskap.

Nettbrett i begynnende skriveopplæring

I tillegg til PC er bruk av nettbrett stadig mer populært i skolen. I Norge har iPad-applikasjonen RIKT blitt kjøpt inn av flere kommuner.² Til forskjell fra bl.a. Tragetons metode, er denne applikasjonen en strukturert måte å lære bokstav-lyd-korrespondanser. Elevene leser på skjerm. Når de trykker på bokstavene, får de bokstavlyden avspilt. De kan også få hele ord og bokstavkombinasjoner avspilt. Når de skriver, gjør de det ved å bruke virtuelt tastatur. Skoler som har tatt i bruk applikasjonen, opplever at elevene knekker lesekode raskere enn tidligere. På hjemmesida til RIKT er det en video der rektor ved Jong skole i Bærum uttaler at mens elevene tidligere lærte én bokstav i uka, lærer elevene én bokstav om dagen etter at de har tatt i bruk nettbrett (<https://rikt.net/#videoer> – ”Lese- og skriveopplæring på Jong skole, Bærum”).

Digitaliseringen av skriving, overgangen fra primært håndskrift til primært tastatur, kan dermed være et springbrett til en mer nyansert tenkning rundt skriving som ferdighet, der særlig motoriske og ergonomiske aspekter får mer oppmerksomhet, og sosiokulturelle tilnærminger får følge av skriveforskning fra disipliner som for eksempel kognitiv nevrovitenskap.

At elevene ved Jong skole i Bærum tidligere lærte én bokstav i uka, samsvarer med hva Rasmussen

(2013) fant er vanlig praksis i norske skoler. Mye tyder på at økt hastighet i bokstavinnlæringen er heldig både for elever som har kommet langt i lese- og skriveopplæringen, og for elever som har et dårligere grunnlag (Jones mfl., 2012). Det er imidlertid ikke iPad'en som er en forutsetning for å øke progresjonen i bokstavinnlæringen, men det systematiske, trinnvise opplegget som helhet. Jones mfl. (2012) tilrår korte, effektive opplæringsssykluser, der både store og små bokstaver blir introdusert samtidig. Deres metode består av tre trinn: I trinn 1 lærer elevene bokstavnavn og lyd til den store og lille bokstavformen. I trinn 2 lærer elever å gjenkjenne bokstaven i bøker og andre skrevne tekster. I trinn 3 lærer elevene å forme bokstaven i håndskrift med både visuell og verbal modellering av bokstaven. Etter at bokstavene har blitt introdusert, blir de repetert jevnlig. Dette er i tråd med forskning som viser at korte opplæringssekvenser som blir repetert over tid er mer effektive enn lange opplæringsøkter. (Baddeley mfl., 2009). Kortere sekvenser oppleves som mindre kjedelige for elevene som kan mye fra før, og elever som ikke har så mye kjennskap til bokstaver, lærer alfabetet raskere. Kortere opplæringssekvenser åpner også for å bruke mer tid på bokstaver som er vanskeligere å lære, og mindre tid på bokstaver som er lette å lære (Jones mfl. 2012). I Norge har undersøkelser også vist at verbal og visuell modellering av bokstavene er mer hensiktsmessig enn rene kopieringsøvelser (se Karlsdottir, 1999). I forsøk der digitale skriveteknologier blir sammenlignet med konvensjonelle metoder som innebærer skriving med penn og papir, må man også ta i betraktning hvordan opplæring med penn og papir foregår.

Hva er skriveferdighet?

I *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (Rammeverk, 2012) står det hvordan skriveferdigheten utvikles:

Den første skriveopplæringen innebærer å utvikle rettskriving, legge grunnlaget for en funksjonell håndskrift og tastaturbruk, samt å kunne planlegge og skrive enkle, oversiktlige tekster for ulike formål. Den videre utviklingen av funksjonell skriving henger tett sammen med den faglige utviklingen. Skriving er et redskap for læring i alle fag, og gjennom å utvikle skrivefer-

digheten blir faglige ferdigheter utviklet. Parallelt med den faglige progresjonen blir stadig mer avanserte og fagspesifikke skriveferdigheter utviklet, slik at form og innhold i teksten blir tilpasset formålet med skrivingen.

I denne beskrivelsen av hvordan skriveferdighet utvikles, er det lite om den manuelle siden av skriving. Det er tilsynelatende likegyldig hvor stor plass håndskrifts- og tastaturoppfølring, f.eks. touch-metoden³, skal ha i opplæringen, og skriveferdigheten utvikles av seg selv i takt med utvikling i fag. Det skilles ikke mellom skriving som motorisk ferdighet og som kognitiv ferdighet, og det tas nærmest for gitt at elevene utvikler tilstrekkelig manuelle skriveferdigheter. Denne forestillingen er visuelt framstilt i skrivehjulet. Dette står i skarp kontrast til Søvik (1991, s. 255) som skriver: "Likevel har praktisk røynsle synt at *det er heilt nødvendig med særskilde øvingstimar i skriftformings-opplæringa gjennom dei fire-fem første skuleåra* om borna skal ha von om å nå målsetjinga for faget" (utheving i originalen). Karlsdottir (1999, s. 201) estimerer at det er nødvendig med 120 timeplanfestede undervisningstimer i skriftforming i 2.-4. klasse for å nå målene for opplæringen. Etter 1985 mangler vi opplysninger om tidsbruk til håndskriftsopplæring i Norge (op.cit.).

Skrivehjulet framstiller heller ikke skriving som en hierarkisk ferdighet, dette til tross for at både språket og skriftspråket er hierarkisk oppbygd, der bokstaver er på laveste nivå i skrift, og tekst er på det høyeste. Innen tekstskaping kan man også tenke seg en hierarkisk organisasjon: Skriving som manuell ferdighet må ses på som en forutsetning for skriftlig mediering, ikke som en del av det. Transkripsjonsmodus, dvs. om teksten er skrevet for hånd eller på tastatur, er heller ikke uten betydning for tekstproduksjon. F.eks. fant en amerikansk studie at skriving for hånd eller på tastatur hadde ulikt resultat alt etter om barna skrev enkeltbokstaver, setninger eller sammenhengende tekst (Berninger mfl., 2008). Barna skrev gjennomgående flere bokstaver på tastatur enn for hånd, men de skrev gjennomgående lengre tekster med penn enn på tastatur. Forfatterne tar høyde for at dette også kan ha noe å gjøre med mengden trening i de ulike transkripsjonsmodusene. Håndskrift og tasta-

turskriving har også ulikt resultat på ulike nivå i skriftspråkutviklingen (Alstad mfl., 2015). Andre studier har vist at mekaniske ferdigheter, slik som håndskrift- og staveferdigheter er av stor betydning for tekstskaping, både når det gjelder kvalitet og kvantitet (Graham mfl. 1997; Graham, 2010; Medwell & Wray, 2008). Automatisk bokstavproduksjon og flytende håndskrift synes å understøtte tekstskaping i kraft av å frigjøre kapasitet i arbeidsminnet til fordel for prosesser på høyere nivå, slik som planlegging og idéskaping (Medwell & Wray, 2008).

Avsluttende bemerkninger

Uavhengig av om man skriver på tastatur eller for hånd, har de mekaniske – motoriske; manuelle – sidene ved skriving i lang tid blitt nedprioritert til fordel for innhold og prosess. I et norsk perspektiv kommer dette til syne i læreplanverket, der skriving har gått fra å være et eget fag (N39), til å bli en del av norskfaget (M74; M87; L97; LK06). I L97 er det ingen metodisk veiledning når det gjelder skriftforming (Se Karlsdottir, 1999 for en gjennomgang av skriftformings plass i norske læreplaner til og med L97). Fravær av metodisk veiledning, både når det gjelder håndskrift og tastaturskrift, er videreført i LK06. Vi vil framholde at de mekaniske sidene ved skrift ikke kan overses. I mange sammenhenger blir det sagt at håndskrift ikke lenger er nødvendig å lære seg. Norske skoleelever leverer f.eks. eksamensbesvarelsene sine digitalt, og mange norske universitet har satt i gang arbeidet for å gå over til digital skoleeksamen. Til tross for dette er ikke de mekaniske sidene ved tastaturskriving særlig vektlagt; det er opp til den enkelte skole og lærer om, og når, elevene skal lære touch-metoden.

Selv om eksamensbesvarelsene leveres digitalt, har håndskrift fremdeles mange bruksområder og funksjoner. På et tidlig tidspunkt i lese- og skriveopplæringen ser håndskrift ut til å understøtte bokstavlæring. Også på høyere nivå tyder det på at håndskrift er et mer effektivt læringsredskap enn maskinskrift. I USA fant en studie at håndskrevne notater huskes bedre enn maskinskrevne notater (Mueller & Oppenheimer, 2014). I en undersøkelse utført ved Høgskolen i Vestfold rapporterer norske lærerstudenter at de foretrekker å skrive for hånd som et lære-

redskap i forbindelse med f.eks. notattaking. De foretrakk også å skrive for hånd i de begynnelde fasene av tekstskrivning, mens de foretrakk å skrive på tastatur i sluttstillingsfasen. Studentene rapporterte imidlertid at de ulike egenskaper og bruksområder ved skrive-teknologier ikke var særlig vektlagt i studiene (Lund, 2015). En ny, norsk rapport viser at norske elever ikke er tilstrekkelig studieforberedt etter videregående skolegang, noe som delvis består i svake lese- og skriveferdigheter (Lødding & Aamodt, 2015). Ut fra vårt anliggende synes en uttalelse fra en av lærerne på jusstudiet å være treffende: "...Og en tredje læringsstrategi som jeg synes skolen har gitt fullstendig slipp på, det er å legge vekt på en god og effektiv håndskrift; det har de [studentene] ikke, det har de mistet." (ibid., s. 39), noe for øvrig Karlsdottir (1999) også advarte mot.

Noter

- 1 Se <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>
- 2 Se <https://rikt.net/>
- 3 10-fingersystem

Referanser

- Alstad, Z., Sanders, E., Abbott, R. D., Barnett, A., Henderson, S., Connelly, V. & Berninger, V. (2015). Modes of alphabet letter production during middle childhood and adolescence: Inter-relationships with each other and other writing skills. *Journal of Writing Research*, 6(3), s. 199-231.
- Baddeley, A., Eysenck, M. W. & Anderson, M. C. (2015). *Memory*. 2nd edition. New York: Psychology Press.
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse?, i Smidt, J. mfl. (red.), *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Genlott, A. A. & Grönlund, Å. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers & Education*, 67, s. 98-104. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.007>
- Graham, S., Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P. & Whitaker, D. (1997). Role of mechanics in composing of elementary school students: a new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), s. 170-182.
- Graham, S. (2010). Want to improve children's writing? Don't neglect their handwriting. *American Educator*, Winter 2009-2010, URI: <http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/graham.pdf>
- James, K. H. (2010). Sensori-motor experience leads to changes in visual processing in the developing brain. *Developmental Science*, 13(2), s. 279-288.
- James, K. H. & Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1, s. 32-42.
- James, K. H. & Gauthier, I. (2006). Letter processing automatically recruits a sensory-motor brain network. *Neuropsychologia*, 44, s. 2937-2949.
- Jones, C. D., Clark, S. K. & Reutzel, D. R. (2012). Enhancing alphabet knowledge instruction: Research implications and practical strategies for early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, 1-9(41), s. 81-19. doi: 10.1007/s10643-012-0534-9.
- Karlsdottir, R. (1999). Skriftforming i norske læreplaner. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3, s. 194-203.
- Kulbrandstad, L. I. (2004). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Oslo: Fagbokforlaget.
- L97. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- LK06. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet (justert utgave 2013, se Utdanningsdirektoratets nettside).
- Longcamp, M., Anton, J.-L., Roth, M. & Velay, J.-L. (2003). Visual presentation of single letters activates a premotor area involved in writing. *Neuroimage*, 19(4), s. 1492-1500.

- Longcamp, M., Boucard, C., Gilhodes, J.-C., Anton, J.-L., Roth, M., Nazarian, B. & Velay, J.-L. (2008). Learning through hand- or typewriting influences visual recognition of new graphic shapes: Behavioral and functional imaging evidence. *Journal of cognitive neuroscience*, 20(5), s. 802-815.
- Longcamp, M., Boucard, C., Gilhodes, J.-C. & Velay, J.-L. (2006). Remembering the orientation of newly learned characters depends on the associated writing knowledge: A comparison between handwriting and typing. *Human Movement Science*, 25(4-5), s. 646-656.
- Longcamp, M., Zerbato-Poudou, M.-T. & Velay, J.-L. (2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. *Acta Psychologica*, 119(1), s. 67-79.
- Lund, R. E. (2015). Handwriting as a tool for learning in ELT. *ELT Journal*. 70.1, s. 48-56.
- Lødding B. & Aamodt, P.O. (2015). Studieforbereitet etter studieforbereiding? NIFU rapport, s. 28.
- M74. *Mønsterplan for grunnskolen av 1974*. Oslo: Aschehoug.
- M87. *Mønsterplan for grunnskolen av 1987*. Oslo: Aschehoug.
- Mangen, A. (2013). "... scripta manent"? The disappearing trace and the abstraction of inscription in digital writing. In K. E. a. F. Pytash, Richard E. (Ed.), *Exploring technology for writing and writing instruction*. Hershey, PA: IGI Global, s. 100-114.
- Medwell, J. & Wray, D. (2008). Handwriting a forgotten language skill? *Language and Education*, 22(1), s. 34-47.
- Mueller, P. A & Oppenheimer, D. M. (2014). The pen is mightier than the keyboard. Advantages of longhand over laptop notetaking. *Psychological Science*, 25.6, s. 1159-1168.
- N39. *Normalplan for folkeskolen av 1939*. Oslo: Aschehoug.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: report of the National Early Literacy Panel*. URI: <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Rammeverk (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Utdanningsdirektoratet, hentet 21.12.2015. URI: http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf.
- Rasmussen, A. (2013). *Begynneropplæring i lesing i norske skoler*. Upublisert masteroppgave, Universitetet i Stavanger, hentet 16.12.2015. URI: <http://lesesenteret.uis.no/forskning/mastergradsoppgaver/begynneropplaering-i-lesing-i-norske-skoler-article79855-12583.html>.
- Søvik, N. (1991). Skriftforming og skriveopplæring, i Austad, I. (red.) *Mening i tekst: teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. LNU skrftserie, s. 255-275.
- Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing. IKT i småskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wollscheid, S., Sjaastad, J. & Tømte, C. (2016). The impact of digital devices vs. pen (cil) and paper on primary school students' writing skills-a Research Review. *Computers & Education*, 95, s. 19-35.
- Zinsser, W. (2006). *On Writing Well: The Classic Guide to Writing Non-Fiction. 30th Anniversary Edition*. New York: HarperCollins Publishers.

Skriveøvelser

- til dansk



Denne håndbog træner de grundlæggende færdigheder i skriftlig fremstilling.

Udgivelsens ti skriveøvelser lærer elever og kursister at mestre de grundlæggende elementer, før de kaster sig ud i større opgaver.

Anette Nielsen og Lene Trolle Schütter.
Peter Heller Lützen (red.)

Udgivet af DanskLærerforeningens Forlag/Systeme



Bog 102 sider | Kr. 130,-

iBog®

skriveoelvertildansk.systeme.dk

10 øvelser | 12 primærtekster | 20 illustrationer | 12 lydclip | 8 videoklip | ca. 80 sider | eBog

Licenspriser fra kr. 20,-

Læs mere & Skriv mere

Nu også som trykt bog

Denne opgavebaserede grundbog forstærker læse- og skriveevnen hos unge og voksne. Forskellige genrer og temaer tilgodeser kursisternes interesser og motiverer dem til at arbejde med stoffet.

- Klar progression i opgaver og sværhedsgrad
- Læsevenlig font/NemLæs
- Oplæsning vha. talesyntese i iBog®
- Tilpasning af indholdet til den anvendte skærmstørrelse i iBog®.

Henvender sig til obu, fvu, sprogskoler m.m.

Karen Lisbeth Jørgensen.
Beth Dencker (red.)



Bog 253 sider | Kr. 168,-

iBog®

lmsm.systeme.dk

90 interaktive opgaver | 115 opgaver | 10 videoklip | 25 primærtekster | 25 illustrationer | ca. 160 sider | eBog

Licenspriser fra kr. 30,-

” Hvis man kan sige at en bog er 'lækker', så vil jeg tillade mig at sige det. Dejlig at bladre i så man straks får lyst til at læse i den.

- Brugerkommentar

Se priser og licenser på shop.systeme.dk

Læs systeme.dk | Ring 70 12 11 00 | Skriv systeme@systeme.dk | Deltag lab.systeme.dk

systeme
bedre læring



Undervisning i håndskrivning

Interview med dansklærer Anne Mette Fræhr Møller

HENRIETTE ROMME LUND, FAGLIG KONSULENT,
NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

På Thomasskolen i Skovlunde har indskolingslærer i dansk Anne Mette Fræhr Møller de sidste mange år arbejdet fokuseret med at udvikle sine elevers håndskrivning.

Relevansen af undervisningen er hun ikke et sekund i tvivl om: det er en sikker vej ind i bogstavindlæringen og giver børnene et godt redskab at kommunikere med. Dog er hun mere usikker på, hvorvidt håndskrivningen bibeholder sin vigtighed i undervisningen, når eleverne starter på mellemtrinnet, og computeren kommer på banen.

Et hus til bogstaver

”Velkommen til 2. A, her skriver vi”. Det kunne der lige så godt stå på døren ind til klasselokalet, hvor Anne Mette Fræhr Møller tager imod. Jeg er taget ud for at høre om hendes arbejde med håndskrivning, og det lyser ud af hende, at *det* er noget af et hjertebarn.

- Jeg har lavet en skrivebog til mine elever med et skrivehus – kom, så skal du se, siger hun og tager en bog frem fra sin skuffe.

Anne Mette Fræhr Møllers arbejde med håndskrivning starter i 1. klasse og er koblet tæt til bogstav- og skriveindlæringen i det læsesystem, klassen arbejder med. Hun ser på, hvilke bogstaver og ord eleverne præsenteres for, og så er det

dem, de gentager i skrivebogen. På den måde er det at skrive en integreret og naturlig del af den daglige undervisning.

Skrivebogens skrivehus er et alment kendt værktøj i skriveundervisningen. Med sine tre etager bestående af henholdsvis loft, stue og kælder retningsangiver huset, hvordan det enkelte bogstav formes, eller hvor det ”bor”, som Anne Mette Fræhr Møller siger.

- Nogle bogstaver, som ”a”, bliver i stuen, andre, som eksempelvis ”h”, skal op på loftet, mens ”g” altid tager sig en tur ned i kælderen, tegner Anne Mette Fræhr Møller i luften foran mig og standser så for at opsummere: På den måde hjælper Skrivehuset eleverne til at få bogstaverne placeret korrekt på linjen, samtidig med at det giver os et sprog om håndskrivningen, som er let at forstå.

Lige ned, tilbage op, bue rundt ind til stregen

Eleverne skal føle bogstaverne med kroppen. Sammen med Anne Mette Fræhr Møller tegner de med hænderne i luften og taler om, hvor bogstavet starter og slutter. Det betyder, at en sætning som: ”Lige ned, tilbage op, bue rundt ind til stregen”, absolut ikke er volapyk i 2. A, men blot en sætning, der ledsager håndens bevægelser, når ”b” tegnes.

- Når kroppen tages med, bliver det mere konkret for eleverne, hvordan bogstavets form er og hvor det bor i Skrivehuset, forklarer Anne Mette Fræhr

Møller, der også tit bruger uret, når hun viser, hvor skrivebevægelsen skal starte og slutte.

- Mange bogstaver starter klokken 1 og bevæger sig mod uret. Det er noget med at vise dem, at hov, hvis man starter kl. 12.00 eller 11.00, så kan der komme et hul, og så bliver det et helt andet bogstav.

Anne Mette fortæller, at hendes elever synes, det er sjovt at skrive, selvom det måske går lidt langsomt i starten, og at mange bliver stolte, når de kan gøre det pænt.

Skal undervisningen i indskolingen fokusere mindre på håndskrivning fremover? Kunne noget af tiden, vi bruger på den, erstattes af undervisning i tífingersystemet til computerens tastatur?

Når alle har trykbogstaverne og skriveretningen på plads, introducerer Anne Mette Fræhr Møller dem gradvist for den sammenbundne skrift. For eleverne i 2. A startede det en eftermiddag på gulvet i klasseværelset, hvor de med blyant tegnede flotte guirlander og bølger på afdækningspap.

- På den måde får vi grundbindingerne mellem bogstaverne på plads, forklarer Anne Mette Fræhr Møller, der har en særlig forkærlighed for den sammenbundne skrift. Hun mener, den er hurtigere at skrive, fordi eleverne ikke er afhængige af at løfte blyanten hele tiden, og så ser hun, at den afhjælper uvaner som at lave for store mellemrum eller placere store bogstaver midt i et ord.

Håndskrivning til diskussion

Anne Mette Fræhr Møller mener, at håndskrivningen fortsat er vigtig på de efterfølgende klassetrin, samtidig med at hun er bevidst om, at det ikke er det eneste kommunikationsredskab i verden.

På mellemtrinnet og i udskolingen vil de nuværende elever i 2. A opleve, at der ikke er det samme fokus på håndskrivning i undervisningen. Her handler det om, i hvor høj grad underviserne, som rollemødelere, inspirerer eleverne ved selv

at bruge sammenbunden skrift, og i hvor høj grad eleverne kommer til at træne deres skriftlige kunnen i fagene. Afleveringsopgaver løses typisk på computere, og med smartboards i næsten alle klasseværelser får håndskrivningen skarp konkurrence.

Selvom Anne Mette synes, det er trist, at håndskrivningen ofte glider lidt ud, mener hun også, at det lægger op til en diskussion af, hvad man vil med håndskrivningen, hvis ikke den fortsat anvendes på de ældre klassetrin:

- Skal undervisningen i indskolingen fokusere mindre på håndskrivning fremover? Kunne noget af tiden, vi bruger på den, erstattes af undervisning i tífingersystemet til computerens tastatur? Spørger hun.

Håndskrivning i indskolingen giver mening

Lige nu giver håndskrivning i indskolingen masser af mening for Anne Mette Fræhr Møller: Den understøtter bogstavindlæringen, fordi den er knyttet til kroppen, og fordi den er så tilpas langsom, at eleverne, mens de skriver, kan nå at høre bogstavets lyd i hovedet.

Den giver også eleverne et redskab at udtrykke sig igennem, så de i fremtiden vil kunne vælge det redskab, der giver bedst mening i den givne situation. Endelig vil de i deres kommende arbejdsliv komme til at stå i situationer, hvor andre skal kunne læse det, de skriver, og hvor håndskriften bliver deres personlige udtryk.

- Vi har jo konventioner for, hvordan man skriver, og det forstyrrer læsningen og virker negativt tilbage på afsenderen, hvis der er store og små bogstaver imellem hinanden, og de hopper op og ned på linjen. Derfor skal håndskriften bare være i orden.

Endelig har håndskrivningen det lavpraktiske perspektiv, at den altid virker:

- Vi bruger meget tid på at få computere og smartboard til at virke, det med at skrive i hånden virker altid, det er fleksibelt, det kræver ikke strøm, og der er ikke meget, der kan aflede opmærksomheden, slutter hun.





Lavt presterende skriveres opplevelse av skriving

IRIS HANSSON MYRAN, RÅDGIVER VED NASJONALT SENTER FOR SKRIVEOPPLÆRING OG SKRIVEFORSKING

Hva utrykker elever når de får i oppdrag å formidle sine tanker om skriving? Med utgangspunkt i masterstudien¹ min presenterer jeg i denne artikkelen hvordan fire lavt presterende skrivere som går siste året på ungdomsskolen, ser på seg selv som skrivere, og hva de anser som viktig å tenke på når de skriver. Artikkelen vil også omhandle områder som motivasjon, mestring og funksjonell håndskrift. Disse emnene er valgt med utgangspunkt i det elevene selv vektlegger som sentralt.

Lavt presterende skrivere

Graham og Perin (2007) definerer lavt presterende skrivere som de elevene som ikke har tilstrekkelige skriveferdigheter til å møte de faglige kravene som blir stilt i klasserommet. Dette kan være elever som er utredet for lærevansker. I forskningen til Graham og Perin blir betegnelsen også brukt om de elevene som har manglende skriveferdigheter, fordi de ikke har fått den opplæringen eller veiledningen de har hatt behov for (Graham & Perin, 2007). Lavt presterende skrivere er ikke på det skriveutviklingsnivået som kan forventes på deres klassetrinn, mens kravene og tilbakemeldingene som blir gitt, ofte er på dette nivået.

Elever som opplever skriving som vanskelig, mangler ofte motivasjon for å gjennomføre en

skriveprosess. Ifølge Boscolo (2009) er en motivert elev en elev som har lært hvordan han skal takle de utfordringene som dukker opp når han skriver. Det er en elev som vet hva han skal skrive om, og hvordan han kan anvende tilgjengelige og nødvendige ressurser. En motivert elev er ikke nødvendigvis en som liker å skrive, men det er en elev som er villig til å bruke de verktøyene eller strategiene som er nødvendige for å skape en tekst han blir fornøyd med. Boscolo framhever også at det er viktig at skriving oppleves som meningsfull for elevene, og at skrivingen må ha et tydelig formål (Boscolo, 2009).

Skrivekompetanse og frafall

Å kunne skrive er nødvendig for å kunne mestre et stadig mer skriftliggjort samfunn. Skrivekompetanse kan defineres som det å kunne ytre seg skriftlig på en forståelig og hensiktsmessig måte, tilpasset ulike situasjoner og ulike formål. Denne definisjon bygger på en funksjonell forståelse av skriving og tar utgangspunkt i hva skriving brukes til i samfunnet (Evensen, 2010).

Det er dessverre slik at det finnes altfor mange elever som har fullført grunnskolen uten at de har oppnådd den skrivekompetansen som videre skolegang, yrkes- og samfunnsnivå krever. I Norge peker undersøkelser på en klar sammenheng mellom manglende grunnleggende ferdigheter og frafall i videregående skole. Elevene som faller ut av den videregående skolen, er i stor grad elever som mangler de lese- og skriveferdighetene som

kreves for at de skal mestre de kravene som stilles i skolen. Det er også slik at flere gutter enn jenter som faller fra (Kunnskapsdepartementet, 2012).

En motivert elev er ikke nødvendigvis en som liker å skrive, men det er en elev som er villig til å bruke de verktøyene eller strategiene som er nødvendige for å skape en tekst han blir fornøyd med.

Datainnsamling

I min studie valgte jeg å ha fokus på fire gutter som skolen de gikk på definerte, som lavt presterende skrivere. Jeg valgte å gi disse guttene de fiktive navnene Roar, David, Ove og Are. For å få innblikk i hvordan disse guttene ser på seg selv som skrivere, og hva de anser som viktig å tenke på når de skriver, samlet jeg inn data gjennom gruppeintervju og ved at de skrev refleksjonstekster. I forkant av intervjuet gjennomførte informantene en individuell refleksjonsskriving, eller tenkeskriving. De fikk i oppdrag å skrive fritt om hva de tenker om skriving. Etter tenkeskrivingen svarte de også skriftlig på noen spørsmål. Jeg valgte å bruke tenkeskriving som en metode for datainnsamling, men også for å forberede informantene på gruppesamtalen. Gjennom skrivingen fikk de satt noen tanker ned på papiret før de startet med selve gruppesamtalen. Slik fikk de aktivert bakgrunnskunnskapen sin og reflektert over sitt eget forhold til skriving. Skriving er samtale med et papir, hevder Hoel (2000) i boka *Skrive og samtale*. Å skrive før en deler tankene sine med andre, kan sikre at deltagerne får lik mulighet til å delta muntlig (Hoel, 2000).

Under analysen av tenkeskrivingen, svarene på de skriftlige spørsmålene og intervjuene oppdaget jeg tre sentrale områder som utmerket seg. Disse tre kategoriene mener jeg kan illustrere hvilken opplevelse de fire guttene har av skriving, hva de synes er vanskelig med skriving og hva de vurderer som viktig med skriving. Jeg valgte å bruke sitater fra guttene for å beskrive de tre kategoriene fordi de så tydelig viser hva guttene mener:

1. *Skriving tar tid og humør*: Her beskrives elevenes forhold til skriving, og på bakgrunn av dette har jeg valgt å presentere teori om motivasjon og mestring.
2. *At det alltid skrives riktig, og at du alltid har rett på alle ordene*: Denne kategorien viser til hva de fire elevene vektlegger ved skriving. Her kom det tydelig fram at form og rettskriving var noe de mente var sentralt.
3. *Å skrive fint og tydelig*. Denne kategorien vektlegger at håndskrift også har betydning.

I denne artikkelen har jeg valgt å gå nærmere inn på kategori 1 og 3. Kategori 2 vil jeg kun beskrive i korte trekk.

Skriving tar tid og humør

I tenkeskrivingsteksten skrev Roar "at skriving tar tid og humør". At skriving er kjedelig, uttrykker også de tre andre informantene både i intervjuet og tenkeskrivingen. Alle guttene hadde altså negative tanker om skriving. Her har jeg valgt å gjengi tenkeskrivingstekstene slik elevene skrev dem, noe som betyr at feil i tekstene ikke er rettet opp. Dette har jeg gjort for at leseren kan danne seg et mer helhetlig bilde av disse elevenes skriveutfordringer:

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

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

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

Are: *ikke artig ...skjedelig...dustat...Pc mye bedre...alltid rare setninger Det er alltid vanskelig med alle de setningene som vi har det er alltid rare ord som vi ikke forstår...*

Are og David skrev at de synes at skriving er vanskelig, og for Roar tar skrivingen både tid og humor. Roar skrev også at det ikke er artig å skrive noe du ikke får bruk for siden. Det er kun Ove som setter fokus på at skriving kan være nyttig for å kommunisere med andre.

Da jeg stilte spørsmålet om hva som er morsomt med skriving, svarte de dette:

Are: *ingen ting!!!*

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

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

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

Are og Roar skriver at det ikke er noe som er morsomt med skriving. Roar understreker dette med å skrive det med store bokstaver og understrekning. Ove på sin side, peker nok en gang på at det er morsomt å bruke skriving for å kommunisere. David uttrykker at det å lage historier og skrive om hva man vil, kan oppleves som meningsfylt.

Hvorfor har disse fire ungdommene et så negativt syn på skriving? I denne sammenhengen kan nok ordet *kjedelig* være et uttrykk for at de ikke har troen på at de mestrer det å skrive, og at lav motivasjon opprettholdes på grunn av negative tanker. Under tenkeskrivingsoppgaven bekrefter både Are og David at de faktisk synes at skriving er vanskelig, og David sier også at det *blir bare teit når jeg skriver lange tekster*. Ifølge Bandura (1997) er det troen på egne ferdigheter som avgjør om eleven tror at han eller hun er i stand til å mestre en oppgave. Når elever opplever for store krav og tilbakemeldinger som har fokus på det eleven ikke mestrer, kan det føre til liten eller ingen motivasjon for skriving (jf. Boscolo, 2009).

I de første skoleårene kjennetegnes nok ofte skriveopplæringen av at elevene får skrive tekster om noe som står dem nært, samtidig som det er fokus på de formelle sidene ved lese- og skriveopplæringen. Etter hvert som elevene kommer høyere opp i trinnene, blir kravene stadig større, og det er kanskje mindre fokus på eksplisitt skriveopplæring. Noen har heller ikke tilegnet

seg de ferdighetene de trenger for å kunne skrive fagtekster. For mange fører det til at de får et negativt forhold til og manglende motivasjon for skriving.

Kan guttenes fokus på skrivingens forside skyldes at den opplæringen og den responsen de har fått gjennom skoleløpet også i stor grad har vært rettet mot det samme?

Å ha tiltro til egne ferdigheter handler ifølge Bandura (1997) om hvor stor tro en har på om en er i stand til å gjennomføre en oppgave, eller om en kan mestre en bestemt situasjon. Dersom eleven har tro på at han er i stand til å mestre den aktuelle oppgaven, vil det kunne bidra til at eleven tar utfordringen. Jo mindre tro eleven har på at han kommer til å lykkes, jo større behov har han for eksplisitt og tilpasset veiledning og respons. Elever som har lav tiltro til seg selv, har behov for kortsiktige mål. Det vil også være hensiktsmessig at skriveprosessen deles opp i mindre deler, slik at arbeidsprosessen blir mer forutsigbar og mulig å mestre (Bandura, 1997, s. 217).

I gruppeintervjuet fikk guttene spørsmål om de blir veiledet gjennom skriveprosessen:

David: *Nei*

Are: *Rister på hodet*

Roar: *Nei*

David: *Lite ja*

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

David: *Ka meine du?*

Forsker: *Vurdering fra læreren*

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

Roar: *Får bare røde stræk*

Her kan det være vanskelig å tolke om det er begrepene jeg bruker som er ukjente for dem eller om det faktisk stemmer at de ikke får veiledning underveis i skriveprosessen. David forsto ikke hva jeg mente da jeg spurte om de fikk respons fra læreren. Jeg ser i ettertid at jeg burde ha stoppet opp her for å klargjøre hva det var han ikke forsto med dette spørsmålet. David

fortalte at den vurderingen de fikk omhandlet skrivefeil, og Roar sa at de bare fikk røde strek. Elevene har med andre ord en opplevelse av at tilbakemeldinger og respons har fokus på formsiden av skrivingen, og de har, slik jeg kan tolke det her, ikke en forståelse av at respons kan være en hjelp og støtte i skriveutviklingen. Det kan godt være at lærerne ville ha sagt noe annet dersom de hadde blitt stilt det samme spørsmålet, men uavhengig av hvilken intensjon lærerne har hatt, har ikke eleven en opplevelse av at vurderingen blir gitt for å utvikle dem som skrivere.

Hertzberg (1994) påpeker at en responskultur hvor læreren opptrer som korrekturleser ikke er spesielt læringsfremmende. Responsen må være selektiv og bør gis underveis i en skriveprosess. Responsen bør være i tråd med formålet med skriveoppgaven, og tilbakemeldingen må tilpasses det skriveutviklingsnivået eleven er på. Spørsmålene en kan stille seg, er om Are, Ove, David og Roar har fått den funksjonelle responsen som er nødvendig for å utvikle seg som skrivere. Eller har den responsen som elevene har fått, vært mer styrt av det lærerne mener en kan forvente av elever på ungdomstrinnet? Det de fire guttene forteller om sine opplevelser med tekstrespons, er at når de får tilbakemelding på noe de har produsert, er det med "negative" kommentarer på det de ikke har lyktes med. De opplever altså at læreren er mer en korrekturleser enn en veileder.

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

Dette mente Are at det var viktig å huske på når man skal skrive. Både Are, Ove og Roar vektlegger at rettskriving og form er viktige sider ved skriving. Dette er samtidig sider ved skriving som de opplever som vanskelig. Elevene i denne studien bruker nok mye energi på den tekniske siden av skrivingen, noe som igjen kan gå på bekostning av den skapende siden. Kan guttenes fokus på skrivingens formside skyldes at den opplæringen og den responsen de har fått gjennom skoleløpet også i stor grad har vært rettet mot det samme? En kan også stille spørsmål ved om lærerne deres har vært gode nok til å skille mellom retting og veiledning?

Håndskrift er fremdeles et grunnleggende kommunikasjonsmiddel i vårt samfunn.

Resultatene jeg kommer fram til i denne studien, er i samsvar med mye av det skriveforskningsmiljøet i Trondheim kom fram til da de gjennomførte forskningsprosjektet *Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring* (SKRIV). SKRIV-prosjektet satte seg som mål å skaffe kunnskap om sammenhengen mellom barn og unges skrivekompetanse og faglige kompetanse i flere fag og på ulike trinn. Forskerne observerte en skriveopplæring som i stor grad vektla skrivingens formside og innholdsside, og som i alt for liten grad har satt fokus på skrivingens formål (Smidt, 2010).

Å skrive fint og tydelig så andre folk kan lese det

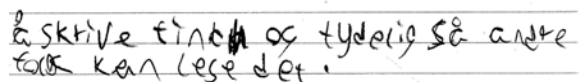
Sitatet i overskriften er hentet fra det David skriver er viktig å tenke på når man skriver. Også Ove vektlegger at det å skrive fint er viktig. I avisartikkelen "Punktum for håndskriften" (Mauren, 2006), uttalte førsteamanuensis Arne Trageton at det innen ti år kun vil være to prosent av ordene som blir skrevet for hånd, og at dette kommer til å bety slutten på skriveopplæring med blyant og papir. Denne spådommen har ikke blitt oppfylt. Håndskrift er fremdeles et grunnleggende kommunikasjonsmiddel i vårt samfunn, og det vil fortsatt være behov for at elevene lærer å utvikle en funksjonell håndskrift i tillegg til at de tar i bruk andre verktøy for kommunikasjon. En dårlig utviklet håndskrift kan også være med på å påvirke elevenes oppfatning av seg selv som skrivere. Elever som bruker mye energi på å forme bokstavene på papiret, har problemer med å fokusere på staving, planlegging og den kreative delen av skrivingen (Schlagal, 2007).

For at håndskriften skal være funksjonell, må den, ifølge Karlsdóttir og Stefansson (2005), oppfylle to krav. Det første kravet er at skriften bør kunne leses med normal lesehastighet og være i samsvar med den allment aksepterte standarden for håndskrift. Det andre kravet er at skriveren må kunne forme skriften så raskt at den ikke tar fokuset bort fra andre viktige elementer i en skriveprosess. Med andre ord, funksjonell

håndskrift handler om skrivekvalitet og skrivehastighet. Elevene må utvikle en skrift som er så automatisert at de ikke trenger å bruke energi på utforming, men det er også viktig at andre klarer å lese det skriveren prøver å kommunisere.

Karlsdóttir og Stefansson (2005) sier at årsaken til at noen utvikler en håndskrift som er dysfunksjonell, kan være at begynneropplæringen ikke har vært tilstrekkelig tilpasset den enkelte eleven. I tillegg kan det skyldes at tiden som har vært brukt på opplæringen, ikke har vært i samsvar med den tiden det tar for elevene å lære seg å forme og automatisere bokstavene. Observasjoner viser også at gutters evne til å fokusere oppmerksomheten under håndskriftsopplæring, er noe dårligere enn hos jenter. Årsaken til dysfunksjonell håndskrift kan med andre ord ligge hos eleven selv, i undervisningen eller i et samspill mellom disse. Det er også en forutsetning at eleven har tilstrekkelig utviklet motorikk, oppmerksomhet, persepsjon og kognitiv evne til å tolke de grafiske formene (Karlsdóttir, 2004, s. 145). Elevenes skrivekvalitet bør systematisk kartlegges for å sikre at håndskriften deres blir så funksjonell som mulig, og systematisk repetisjon er et viktig bidrag for å sikre god skrivekvalitet (Karlsdóttir & Stefansson, 2002).

Are omtaler ikke emnet håndskrift, og skriften hans er i stor grad leselig for andre. Han vil derfor ikke bli omtalt i denne delen av artikkelen. Tekstene som Ove, David og Roar skrev, bærer i motsetning til Ares tekster preg av at de ikke har tilegnet seg en funksjonell håndskrift. De blander små og store bokstaver, de er usikre på hvor de bør starte når de skriver bokstavene, og noen av ordene er nesten uleselige. David mener at det som er viktig å tenke på når man skriver er:

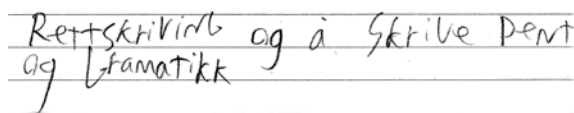


Utdrag av elevtekst.

David viser i denne teksten at håndskriften hans ikke er spesielt funksjonell. Han starter bokstavene på feil sted, og ordet *folk* kan være vanskelig å tyde. Han opplever håndskrift som en viktig faktor ved skriving, men mye tyder på at dette er

et område han selv behersker dårlig.

Både David og Ove uttrykker også at det å skrive pent er vanskelig. Her er et utdrag av det Ove skrev om det som var vanskelig med skriving:



Utdrag av elevtekst.

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

Opplæring i funksjonell håndskrift handler ikke om et dekorativt element ved skrivingen, men om at det å kunne forme bokstaver er en viktig del av selve skriveprosessen. Ifølge Schlagal kan en dårlig utviklet håndskrift være med på å påvirke elevenes oppfatning av seg selv som skrivere. Han peker også på at å neglisjere denne delen av skrivingen, kan føre til personlige, sosiale og utdanningsmessige konsekvenser (Schlagal, 2007). Det Schlagal beskriver her, kan være relevant både når det gjelder David, Roar og Ove, selv om Roar ikke har skrevet eller sagt noe om håndskrift. Alle tre har en håndskrift som bærer preg av å være lite funksjonell, og mye tyder på at de bruker mye energi på selve skriftutformingen når de må skrive for hånd. Dette tar kanskje energien og motivasjonen bort fra den kreative delen av skrivingen. Verken Ove eller David har en sammenhengende skrift, og begge vil nok ha problemer med å forme skriften så raskt at det ikke tar fokuset bort fra de andre viktige elementene i selve skriveprosessen. Ingen av dem oppfyller derfor kravet om god skrivekvalitet og god skrivehastighet.

Lavt presterende skrivere har behov for mye støtte i alle deler av en skriveprosess.

En kan undre seg over hvorfor elever på 10. trinn ikke har en håndskrift som tilfredsstiller kravet om kvalitet og hastighet? Kan det skyldes at det ikke er jobbet systematisk nok fra starten av skoleløpet, og at den nødvendige repetisjonen ikke er iverksatt? Kanskje det heller ikke har blitt kartlagt om de faktisk hadde lært seg de boksta-

vene som klassen har jobbet med? Vil det være hensiktsmessig å jobbe med å utvikle en funksjonell håndskrift når elevene har kommet så langt som til 10. trinn? For to av guttene i denne studien er håndskrift et tema de selv vektlegger, og deres stemmer bør også tillegges verdi.

Å lede gode skriveprosesser

Elevene i denne studien har en negativ opplevelse av skriving, og de opplever at skriving kan være vanskelig. Lavt presterende skrivere har behov for mye støtte i alle deler av en skriveprosess. Ved å bli ledet gjennom gode skriveprosesser som gir mestring og resultater, vil kanskje motivasjonen for å skrive øke.

En motivert skriver er en elev som er villig til å ta i bruk strategier som er nødvendige for å skape en tekst han blir fornøyd med. Derfor må elevene få opplæring i hva det vil si å skrive gode tekster. Skriveoppgavene som gis bør også oppleves som meningsfulle, ha tydelige kriterier og klare formål. Elevene må få opplæring i hva de bør gjøre før de begynner å skrive, hva de bør gjøre underveis, og hva som er mest hensiktsmessig å gjøre i slutføring av teksten.

Lavt presterende skrivere trenger med andre ord veiledning gjennom hele skriveprosessen, noe som i sin tur krever at skrivearbeidet først og fremst må foregå på skolen og ikke hjemme.

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

Masterstudien som jeg har omtalt i denne artikkelen, hadde som hensikt å beskrive hvilke opplevelser fire gutter på 10. trinn har av skri-

ving. Disse resultatene kan ikke generaliseres til å gjelde alle lavt presterende skrivere, men trolig kan flere lærere og elever kjenne seg igjen i noe av det jeg har løftet fram. En ting bør det likevel ikke være tvil om, og det er at alle elever må få tilegne seg den skrivekompetansen som kreves for å kunne gjennomføre videre utdanning og som gir dem mulighet til å være aktive deltakere i et demokratisk samfunn.

Noter

- 1 Myran, I. H. (2013). "Skriving tar tid og humor" En kvalitativ studie av lavt presterende skrivere på 10. trinn. Masteroppgave i spesialpedagogikk. NTNU.

Kildehenvisning

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Boscolo, P. (2009). Engaging and Motivating Children to Write. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand, *The SAGE Handbook of Writing Development*. Los Angeles: SAGE, s. 300-312.

Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord og A. J. Aasen (red), *Rammer for skriving: Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir akademisk forlag, s. 13-31.

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*.

Hertzberg, F. (1994). Lærerrespons. *Norsklæreren*, 1, s. 20-24.

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

Karlsdóttir, R. & Stefansson, T. (2002). Problems in developing functional handwriting. *Perceptual and Motor Skills*, 94(2), s. 623-662. Monograph Supplement 1-V94.

Karlsdóttir, R. (2004). Funksjonell håndskrift. I: H. Sigmundsson og M. Haga (Red.). *Motorikk og samfunn. En samfunnsvitenskapelig tilnærming til motorisk atferd*. Sted: Sebu Forlag, s. 141–159.

Karlsdóttir, R. & Stefansson, T. (2005). Utvikling av håndskrift. I: H. Sigmundsson og M. Haga, *Ferdighetsutvikling. Utvikling av grunnleggende ferdigheter hos barn*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 71-96.

Kunnskapsdepartementet: *Gjennomføringsbarometer 2012:1* (2012); Hentet 04.02.2012, fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Kampanjer/Ny-Giv/Statistikkprosjektet/barometer2012_1.pdf

Mauren, A. (2006). *Punktum for håndskriften*. Aftenposten. 20.12.06. Hentet 21.02.2013 fra: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Punktum-for-handskriften-6441613.html>

Myran, I. H. (2013). ”Skriving tar tid og humør” En kvalitativ studie av lavt presterende skrivere på 10. trinn. Masteroppgave i spesialpedagogikk. NTNU.

Schlagal, B. (2007). Best Practices in Spelling and Handwriting. I: S. Graham, C. A. MacArthur og J. Fitzgerald, J. (red). *Best Practices in Writing Instruction*: New York: The Guildford Press, s. 179-201.

Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse- fra beskrivelser til utvikling. I: J. Smidt (red), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir akademiske forlag, s. 11-35.

ODEON



1932



Børnehøve
Fælledvej 8

danbolig

danbolig

Sprogudvikling og sprogforstyrrelse

Del I og II

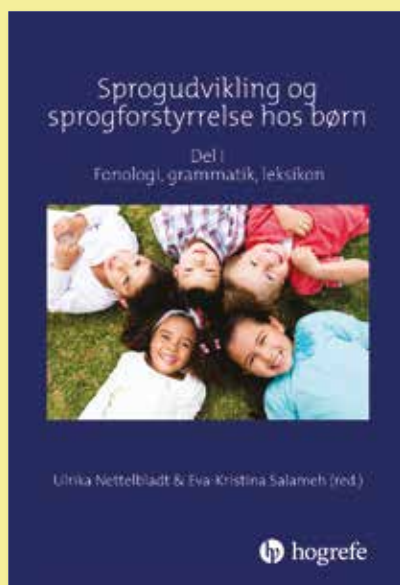
Nu på dansk

Ulrika Nettelbladt / Eva-Kristina Salameh

Dansk udgave: Helle Iben Bylander / Trine Kjær Krogh

Disse to bøger giver en samlet gennemgang af emnerne sprogforstyrrelse og sprogudvikling både på det praktiske og teoretiske område.

Bøgerne er rettet mod logopæder samt specialpædagoger, psykologer, lærere og studerende på de sprogvidenskabelige fag.



Fokusområder

- Fonologi
- Grammatik
- Leksikon
- Pragmatik
- Teori
- Historie
- Udvikling
- Vanskeligheder

Hogrefe Psykologisk Forlag A/S
Kongevejen 155
2830 Virum
Tlf. +45 35 38 16 55
E-mail info@hogrefe.dk
www.hogrefe.dk

 hogrefe



Undervisning i håndskrivning

Interview med dansklærer Lene Ebbesen

HENRIETTE ROMME LUND, FAGLIG KONSULENT,
NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

På Rødkilde skole i Vanløse underviser dansklærer Lene Ebbesen sine elever i håndskrivning en time om ugen i både 1. og 2. klasse.

Håndskrivning er en del af årsplanen for teamet omkring indskolingsklasserne, og det betyder, at alle elever, når de starter i 3. klasse, både ved, hvordan man holder korrekt på en blyant og er godt på vej til at mestre den sammenbundne skrift. At de også er stærke stavere og sikre afkodere, ser Lene Ebbesen blot som et positivt bevis på, hvilke kompetencer et fokus på håndskrivning fører med sig.

Greb om skrivningen

- Jeg er ikke typen, der starter med at forme bogstaver i modellervoks, jeg arbejder med det redskab, man nu engang skriver med, slår Lene Ebbesen med det samme fast og viser mig, hvordan man holder rigtigt på en blyant: Fingrene skal være afslappede, blyanten skal ligge langs med pegefingeren, og så skal den selvfølgelig være trekantet, så den ligger godt i hånden. Lene Ebbesen lægger vægt på, at skrivegrebet er rigtigt fra starten. Hvis eleverne holder for krampagtigt på blyanten, kan de få ondt i hånden, og så mister de lysten til at skrive.

I undervisningen anvender hun skrivehuset, et kendt didaktisk værktøj, der med sine tre etager

angiver, hvor det enkelte bogstav bor og bevæger sig hen. Hun anvender også særlige begreber som eksempelvis c-buen, der betegner hvilket formsystem de enkelte bogstaver hører hjemme i, eller, som hun selv siger, "kører rundt" i: - Se, tegner Lene Ebbesen i luften foran mig, a ligger i c-buen, først kører man rundt op og ned og så en krog på, g ligger også i c-buen ligesom bogstaver som d, q, o, æ, ø og å. Man bliver da til en hel dirigent! siger hun eftertænksomt og tilføjer så: Nogle gange sætter jeg faktisk klassisk musik på, det giver en ro og koncentration, som både jeg og eleverne nyder når vi skriver.

Ved på denne måde at få bue-fornemmelsen ind i hånden introduceres eleverne gradvist for den sammenbundne skrift, en skrifttype, Lene Ebbesen mener giver eleverne en lettere og friere måde at skrive bogstaverne på

Alle skal skrive - for når vi skriver, bliver vi bedre til at læse

Anvisninger møntet på den enkelte elev, ros og opmuntring er omdrejningspunkterne i Lene Ebbesens undervisning.

Nogle elever skal have råd om afstande mellem bogstaver og mellem ord, andre skal have mere fokus på, hvornår de bruger de store og små bogstaver. Nogle elever elsker at nørkle med skriveriet, og dem lader hun gerne skrive en hel side, andre elever kæmper med at holde de drilske bogstaver på stregen, og de får lov til at skrive

nogle få, men gode linjer. Lene Ebbesen uddyber:
- Det er typisk elever, der ikke har puslet med perleplader og andre ting, der har trænet deres finmotorik, som bliver lidt udfordrede af at skulle skrive skønskrift. Så for ikke at tage livet af dem siger jeg, at de skal gøre det, så godt de kan, og arbejde, så længe de kan. En god linje er bedre end ti ulæselige.

Vi bliver bedre til at læse ord, når de både kommer ind gennem øjet og hånden, og så bliver vi bedre til at stave, når vi skriver, fordi vi fornemmer de specifikke bogstaver og dermed stavningen.

For Lene Ebbesen er det vigtigste nemlig, at alle kommer i gang med at skrive. Hun mener, at håndskrivning er en vigtig del af elevens uddannelse, samtidig med at den har positiv betydning for læseudviklingen:

- Vi bliver bedre til at læse ord, når de både kommer ind gennem øjet og hånden, og så bliver vi bedre til at stave, når vi skriver, fordi vi fornemmer de specifikke bogstaver og dermed stavningen, forklarer hun, og den holdning er hun ikke alene om:

- Jeg spurgte faktisk børnene i dag – hvis jeg siger skrivning, hvad tænker I så? Her svarede en, at hun troede, at vi skrev for at blive bedre til at læse og jeg kunne ikke være mere enig, fastslår Lene Ebbesen og tilføjer: og det er ikke bare noget, de siger. Jeg har nogle ret skrappe stavere i min klasse, og de kan læse det, de selv skriver.

Håndskrivning hører til i indskolingen

Fra 3. klasse får Lene Ebbesens elever ikke længere direkte undervisning i håndskrivning, i stedet træner de den i tiden afsat til Faglig Fordybelse. Formålet, som også er beskrevet i indskolingsteamets årsplan, er, at eleverne opnår en let læselig, hurtig og personlig håndskrift.

Teamet har valgt at gå fra undervisning i til individuel træning af håndskrivning, fordi der

både i Fælles Mål og vidensmål er et fokus på læseforståelse. Det skal naturligvis afspejle sig i undervisningen. Endvidere er holdningen, at eleverne er klædt så godt på fra undervisningen i 1. og 2. klasse, at de nu kan forholde sig til deres egen skrift.

Om de får mulighed for fortsat at træne skriften på de ældre klassetrin, er Lene Ebbesen i tvivl om. Blandt andet fordi hun ved, at den her vil blive kraftigt udfordret af mange andre medier og muligheder for at formidle, herunder især computeren.

Hun mener dog, at håndskrivningens berettigelse slet ikke skal findes her, men derimod i indskolingen:

- For mig er undervisning i håndskrivning en del af læseindlæringen og dermed de danskkompetencer, som man skal erhverve sig i indskolingen. Skrivningen er en af de første veje ind i læsningen og når eleverne har automatiseret deres håndskrivning, så har de et redskab, som de kan bruge resten af livet.



HVIID^S



FRISKLAVEDE
ITALIENSKE
ISPINDE





Typografisk læselighed: Råd, regler og anbefalinger

HENRIK BIRKVIK, GRAFISK DESIGNER, MASTER I DESIGN, FAGLIG LEDER GRAFISK DESIGN, DANMARKS MEDIE- OG JOURNALISTHØJSKOLE

Forskningen i typografiske forhold knyttet til læselighed giver ikke et entydigt billede af, hvad der hhv. fremmer og hæmmer teksters læsbarhed. Og i det praktiske arbejde med at formatere teksters visuelle form vil 'slagsmålet' mellem krav til funktion og ønsket om et æstetisk tilfredsstillende resultat ofte spille en afgørende rolle.

I artiklen ridser jeg centrale problematikker op, beskriver og diskuterer punktnedslag i forskningen og dens bidrag til praksis – eller mangel på samme. Udgangspunktet er, at jeg selv er blevet klogere med årene: læsning og teksters typografiske form er en kompliceret affære, der vanskeligt kan forenkles.

Og alligevel kan der godt formuleres nogle enkle, gode råd, regler og anbefalinger af en 'skrifteksperter' (se dem på næste side). Dem kan du følge, når du arbejder med at sætte bogstaver sammen til ord, linjer og spalter. Så går du i hvert fald ikke helt galt i byen.

Så ka' de lære det!

I 1991 udgav jeg en lærebog, der beskrev de grundlæggende forhold i at arbejde med typografi. Kapitlet om læselighed i 'Typografi og desktop publishing' havde overskrifter som:

- 'Linjelængde: Aldrig over 65 enheder'
- 'Undgå overdreven brug af majuskler' eller
- 'Brug kun i begrænset omfang fed skrift'.

Altså en udstrakt brug af bydeform med en autoritativ, løftet pegefinger.

Baggrunden for udgivelsen var dengang, at mange flere mennesker end de professionelt uddannede var begyndt at arbejde med de typografiske valg. Typografien var på vej til – og er siden blevet – hvermandseje, noget alle der bruger en computer tager stilling til. I mere eller mindre omfang.

Klogere med alderen

Seksten år efter i 2007 formulerede jeg mig mere nuanceret i en stærkt revideret udgave af lærebogen med titlen 'Grundbog i Typografi'¹ med overskrifter som 'Den gode linjelængde', 'Det gode skriftvalg' og 'Den gode linjefastand'.

En sproglig form med anbefalinger i stedet for forbud som et udtryk for, at jeg var blevet klogere og havde indset, at forholdene ikke er sort/hvide, men nuancerede og fyldt med forbehold og ikke understøttet af belæg hentet i *hard core* forskning.

Jeg havde læst afhandlinger og forskningsresultater, hørt indlæg og oplæg på konferencer, reflekteret og studeret etc. Men jeg havde også siden min egen uddannelse arbejdet som freelance grafisk designer og oplevet et skisma mellem, hvad forskningen sagde og de 'synsninger', 'man' (kunder, kolleger) traf beslutninger på grundlag af.

Birkvigs seks anbefalinger: sådan opnår du en god læselighed

Anbefalingerne (og eksemplerne) her er møntet på formatering af brødtekster og konsultative tekster, ikke displaytypografi, hvor der gælder andre regler (ingen andre generelle formregler).

De er ment som udgangspunkter for arbejdet med de typografiske parametre og er et mix af ekstrakter fra undersøgelser og erfaringer fra praktisk arbejde med visuel kommunikation. En slags 'ekspertudtalelse'.

1. Størrelse

Brug en 11 punkt Times som midtnormal, dvs. som udgangspunkt for fastsættelsen af en god skriftstørrelse. Andre skrifter kan så tilpasses, så de har *den samme x-højde*. Den er nemlig helt central for den gode læsestørrelse, hvor over-

og underlænger (det som rager op og ned fra x-højden) har mindre betydning. Ældre læsere og børn skal have en lidt større skrift, mens fx meget læsevante unge kan nøjes med en mindre størrelse⁵.

Typografi kan betegnes som kunsten at arrangere typografisk materiale i overensstemmelse med et særligt formål; man skal placere satsen, fordele mellemrummene og behandle skriften således, at læsningen af teksten bliver så let som muligt. Skrift: 11p Times New Roman Regular.

Hpkx

2. Skriftvalg

Vælg skrifter med en lille kontrast mellem det tykke og det tynde. Dette forhold påvirker nemlig, hvor robust og tydelig skriften fremstår. Det er af mindre betydning, om der er såkaldte seriffer på skriften eller ej, altså om skriften har "fødder". Der findes undersøgelser, der peger på/konkluderer, at serifferne er vigtige for

læseligheden – og der findes undersøgelser, der påviser, at de ikke har betydning, men at det snarere netop er tydelighed og læserens vaner, der påvirker, om en skrift skønnes nem at læse. Skrifternes (fontenes) navne er suppleret med betegnelser som regular og book – disse varianter er mest læsevenlige.

Typografi kan betegnes som kunsten at arrangere typografisk materiale i overensstemmelse med et særligt formål; man skal placere satsen, fordele mellemrummene og behandle skriften således, at læsningen af teksten bliver så let som muligt. Skrift: Cambria.

Hpkx

3. Linjelængde

En del undersøgelser konkluderer, at 'for lange linjer' nedsætter læseligheden. Et mål er, at linjer maksimalt må indeholde 65 enheder (bogstaver, tal, tegn og ordmellemlrum). Er der over

65 enheder pr. linje, vil læseligheden påvirkes negativt, så man skal overveje at formatere en tekst i flere spalter, hvis format og layoutkon- tekst lægger op til det.

Typografi kan betegnes som kunsten at arrangere typografisk materiale i overensstemmelse med et særligt formål; man skal placere satsen, fordele mellemrummene og behandle skriften således, at læsningen af teksten bliver så let som muligt. Skrift: Cambria 11/12.

Typografi kan betegnes som kunsten at arrangere typografisk materiale i overensstemmelse med et særligt formål; man skal placere satsen,

fordele mellemrummene og behandle skriften således, at læsningen af teksten bliver så let som muligt. Skrift: Cambria 11/12.

4. Linjeafstand

Princippet er at jo bredere spalter, desto større linjeafstand. Ovenfor viser det tredje eksempel, at linjeafstanden er øget til 14 punkt – altså tre punkt mere end selve skriftens størrelse, som er 11 punkt. Tre punkt 'ekstra' er et godt udgangspunkt.

Microsoft Word er typisk indstillet til 'default-værdien' *auto*, der pr default er indstillet til at være 120 % af skriftens størrelse. En skrift i 10 punkt med linjeafstanden 'auto' vil altså få en linjeafstand på 12 punkt, der er et udmærket udgangspunkt for forholdet mellem skriftstørrelse og linjeafstand, men som typisk bør tilpasses til en specifik spaltebredde.

Typografi kan betegnes som kunsten at arrangere typografisk materiale i overensstemmelse med et særligt formål; man skal placere satsen, fordele mellemrummene og behandle skriften således, at læsningen af teksten bliver så let som muligt. Skrift: Cambria 11/12. <75 mm>

Typografi kan betegnes som kunsten at arrangere typografisk materiale i overensstemmelse med et særligt formål; man skal placere satsen, fordele mellemrummene og behandle skriften således, at læsningen af teksten bliver så let som muligt. Skrift: Cambria 11/13. <105 mm>

Typografi kan betegnes som kunsten at arrangere typografisk materiale i overensstemmelse med et særligt formål; man skal placere satsen, fordele mellemrummene og behandle skriften således, at læsningen af teksten bliver så let som muligt. Skrift: Cambria 11/14. <160 mm>

5. Skriftvariant

En skriftfont kan typisk være udviklet i forskellige såkaldte snit (varianter) med betegnelser som bold/halvfed, italic/kursiv etc. Undgå at

benytte dem til længere brødtekster. Undersøgelser peger på, at ordinær/regular (typisk skriftens grundvariant) er det mest læselige.

Typografi kan betegnes som kunsten at arrangere typografisk materiale i overensstemmelse med et særligt formål; man skal placere satsen, fordele mellemrummene og behandle skriften således, at læsningen af teksten bliver så let som muligt. Skrift: Cambria Regular 11/12.

Typografi kan betegnes som kunsten at arrangere typografisk materiale i overensstemmelse med et særligt formål; man skal placere satsen, fordele mellemrummene og behandle skriften således, at læsningen af teksten bliver så let som muligt. Skrift: Cambria Bold 11/12.

6. Farve/kontrast

Undersøgelser peger på, at læsere foretrækker en stor kontrast mellem skrift og baggrund, hvad enten det er mørk tekst på lys baggrund

(hvid) eller lys tekst på mørk baggrund (sort). Ja, jeg ved godt at det æstetisk kan se pænt ud med grå brødtekster til skærmdesign, men læselighedsmæssigt er det uhensigtsmæssigt.

Typografi kan betegnes som kunsten at arrangere typografisk materiale i overensstemmelse med et særligt formål; man skal placere satsen, fordele mellemrummene og behandle skriften således, at læsningen af teksten bliver så let som muligt. Skrift: Cambria Regular 11/12.

Typografi kan betegnes som kunsten at arrangere typografisk materiale i overensstemmelse med et særligt formål; man skal placere satsen, fordele mellemrummene og behandle skriften således, at læsningen af teksten bliver så let som muligt. Skrift: Cambria Regular 11/12.

Typografi kan betegnes som kunsten at arrangere typografisk materiale i overensstemmelse med et særligt formål; man skal placere satsen, fordele mellemrummene og behandle skriften således, at læsningen af teksten bliver så let som muligt. Skrift: Cambria Regular 11/12.

Typografi kan betegnes som kunsten at arrangere typografisk materiale i overensstemmelse med et særligt formål; man skal placere satsen, fordele mellemrummene og behandle skriften således, at læsningen af teksten bliver så let som muligt. Skrift: Cambria Regular 11/12.

‘Professional beliefs’

I den første udgave af lærebogen refererede og beskrev jeg regler og kotymer, jeg selv havde lært som studerende på Den Grafiske Højskole i begyndelsen af 1980'erne og havde læst mig til i lærebøger og andre kilder. Dette var et udtryk for det, som den amerikanske arkitekt Dana Cuff har betegnet som ‘professional beliefs’ – dvs. forhold, ideologier etc., som findes i et erhverv, og som videregives på uddannelsesinstitutioner og i praksis fra generation til generation som værende ‘rigtigt’ eller ‘godt’, og som ofte drejer

sig om holdninger, anbefalinger og andre fænomener, der ikke er videnskabeligt belyst eller underbygget. Og sådan forholder det sig ikke kun i arkitektverdenen, men også i den (typo)grafiske designverden (og formodentlig i en række såkaldt kreative brancher).

I det følgende vil jeg introducere og beskrive fænomener og forhold, som er væsentlige for at forstå den rolle, som forskningen i typografiske læselighedsproblematikker til dels *ikke* spiller for erhvervet – og omvendt.

Funktion og æstetik

To begreber står centralt i arbejdet med (typo) grafisk design: funktion og æstetik. Det er ofte disse to begreber, som er i konflikt, hvis en designløsning ikke synes at være optimal.

Funktion betyder i denne sammenhæng, at en given typograferet tekst (eller skrift) honorerer krav til at teksten kan læses relativt nemt; at den er til at finde rundt i; at der er konsekvens i brugen af de typografiske virkemidler, tekstmæssigt hierarki etc. Altså uden at man vurderer, om resultatet er grimt eller pænt, men at typografien uden omsvøb overfører en forfatters ord til en læser. Den amerikanske skriftkyndige Beatrice Ward har formuleret dette primært funktionelle princip om, at typografen skal være usynlig og må ikke stille sig imellem forfatter og læser. I en berømt tale med titlen 'Printing Should Be Invisible', som hun holdt i 1930 i British Typographers' Guild, sammenlignede hun typografiens rolle med et vinglas, der er gennemsigtigt og klart viser vinen (tekstens indhold), mens en ornamenteret pokal af guld skjuler den. Underforstået at det ikke er udtryk for den rette 'smag' som vinkender at drikke af en flot kop, og at formen på denne blokerer for så direkte adgang til indholdet som muligt. Wards metafor har jeg valgt at drage frem, fordi den meget godt beskriver den situation, som alle, der skal arbejde med typografi, befinder sig i: hvad siger reglerne, og hvad synes jeg selv?

En anden af det 20. århundredes fremtrædende teoretikere og praktikere, Stanley Morison, formulerer samme ideologi sådan i 1930:

"Typography may be defined as the craft of rightly disposing printing material in accordance with specific purpose; of so arranging the letters, distributing the space and controlling the type as to aid to the maximum of the reader's comprehension of the text. Typography is the efficient means to and essentially utilitarian and only accidentally aesthetic end, for enjoyment of patterns is rarely the reader's chief aim".

(Morison, 1930, s. 61).

Dette princip om at typografiens rolle først og fremmest skal være mediell, dvs. en bærer af

indholdet fra skribent til læser, har igennem det 20. århundrede været citeret utallige gange i læremidler og stået som det smukke mål i arbejdet med typografiske problematikker. Men det gjaldt førhen i et vist omfang kun de 'fine' mediefomer som aviser, magasiner, bøger. Medieformer som annoncer, emballager, løbesedler og den slags blev ikke diskuteret og kommenteret i nævneværdigt omfang.

To begreber står centralt i arbejdet med (typo)grafisk design: funktion og æstetik. Det er ofte disse to begreber, som er i konflikt, hvis en designløsning ikke synes at være optimal.

Typografien er i dag (og for så vidt også altid) langt mere end funktionel. Det er animeret underholdning, smagfuld og pyntelig brugskunst, udsagn på t-shirts, værktøj til branding af virksomheder og produkter med mere. De æstetiske sider er nogle gange i centrum, fx i forbindelse med udarbejdelse af visuelle identitetsprogrammer for virksomheder og organisationer. Her er skriftens signaler vigtigere end funktionelle mekanismer. Designere ønsker at opnå resultater/design, der er moderne, fede, trendy, cool, nice, swag ... det er med andre ord æstetikken, der er – og ofte skal være – i centrum (sådan som ordet æstetik bruges af mange mennesker i dag, nemlig om især de formmæssige forhold²).

I mange tilfælde kan man iagttage, at det især er 'slagsmålet' eller balancen mellem de to forhold funktion og æstetik, der afgør, om en given typografisk løsning kan betegnes som god eller dårlig: er de to forhold designet på grundlag af bevidste valg – eller er der prioriteret 'forkert', så fx æstetikken har taget magten over funktionen? Vil man være sig dette forhold mere bevidst, kan det være udbytterigt at forstå, at forskellige tekster har forskellige krav til den typografiske udformning.

Tre slags typografi

I den typografiske terminologi skelner vi mellem displaytypografi, brødtekst-typografi og konsultativ typografi.

Displaytypografi er store størrelser og brug af særligt udformede skrifter/fonte (som overskriften til denne artikel). Her vil æstetiske effekter ofte være prioriteret over funktionelle. I brødtekst-typografi (længere tekster som den du læser nu) vil man forsøge at balancere det funktionelle med det æstetiske, og i konsultativ typografi er kravene til det funktionelle helt centrale. Det er fx lister, opslagstekster, artikler, fortegninger etc.

Dette er tre slags tekster med hver deres krav til balancen mellem funktion og æstetik.

Og knytter man så forskellige former for læsning til billedet, bliver det mere facetteret og kompliceret – og måske også sandere (forenkling har en indbygget fare for forsimpning = usandhed).

Teksttyper og typografityper

Den tyske typograf Hans Peter Willberg har ind delt tekster i nogle hovedtyper med tilhørende beskrivelse af typografiens funktion:

Immersive reading

Læsningen er kendetegnet ved fordybelse i indholdet og foregår lineært, dvs. fra start til slut som fx en roman, et essay eller anden længere tekst. Typografisk: der vælges typisk en skrift, der ikke påkalder sig opmærksomhed, det samme gælder valget af skriftstørrelse, linjelængde og -afstand fastsættes ud fra de 'Beatrice Ward-ske' og 'Stanley Morisonske' krav.

Informative reading / Selective reading

Læseren skimmer typisk teksten for at danne sig et overblik og vurderer, hvor interessant og relevant indholdet (måske) er. I de senere år har vi også anvendt betegnelsen 'den scannende læser' for dette forhold. Typografisk: der skal være et klart hierarki, og teksten/typografien kan være forsynet med sammenfatninger og faktabokse, farvede baggrunde og lignende. Det er vigtigt, at læseren kan navigere rundt, hurtigt tage stilling og vurdere relevans og interesse.

Consultative reading

Læsningen er konsultativ, dvs., at en tekst ikke bliver læst fra start til slut, men at læseren henter bestemte oplysninger ud af dele af teksten. Læseren søger typisk nogle bestemte oplys-

ninger eller fakta fx i indholdsfortegnelser, registre, lister, tabeller. Typografisk: da disse tekster ofte er gengivet i en mindre størrelse, er skriftvalget vigtigt: kan skriften klare jobbet og bevare en stor grad af tydelighed? Der arbejdes typisk her også med konsekvens i typografering af forskellige ords informationer gennem brug af de varianter, som en skrift kan indeholde (styrker, kursiver, talformer etc.). (Willbergs begreber er her gengivet fra Middendorp, 2012, s. 20-21.)

Forskningsfeltet: store problemer med metoder og ingen endegyldig sandhed

Forsøg og undersøgelser indenfor området har fundet sted siden slutningen af 1790'erne, hvor et eksperiment på det franske statstrykkeri Imprimerie Nationale gik ud på at vurdere nogle skrifter ud fra afstandsmetoden, hvor forsøgspersonen ved at nærme sig et bogstav gradvist til sidst kunne genkende det (Pedersen & Kidmose, 1993, s. 37). Denne metode med at 'stresse' eller delvis forvanske skriftens design har siden i forskellige varianter været populær til at afdække, om en skrift er tydelig eller mindre tydelig.

Der har igennem tiderne været anvendt mange forskellige – mere eller mindre videnskabelige – metoder, hvoraf nogle har været meget tvivlsomme og ikke mindst ubehagelige for forsøgspersonerne. Det har bl.a. handlet om genstande fæstnet til øjet for at registrere øjenbevægelser eller fotografering af øjet med udstyr spændt på kraniet etc.

Et af de store, helt generelle problemer med undersøgelser af den mekaniske del af læsning er, at de gener eller den situation, som forsøgspersonen befinder sig i, påvirker selve læsningens kvalitet. Når man er i et laboratorium og ikke i den naturlige læsesituation, vil de data, der fanges, ikke være et 100 % udtryk for læsningens kvalitet. Dette problem gælder stadig, selvom fx eye track-udstyr til registrering af øjenbevægelser bliver mere og mere nemt og bekvemt at benytte og at have siddende på sig.

Et andet problem er, at mange forsøg netop foregår i laboratoriet, dvs. fokuserer på læsning af ord eller brudstykker af typograferet tekst

løsrevet fra den kontekst, som skrift og typografi ofte indgår i på papir, skærme eller fx skilte i et kommunikationsprodukt.

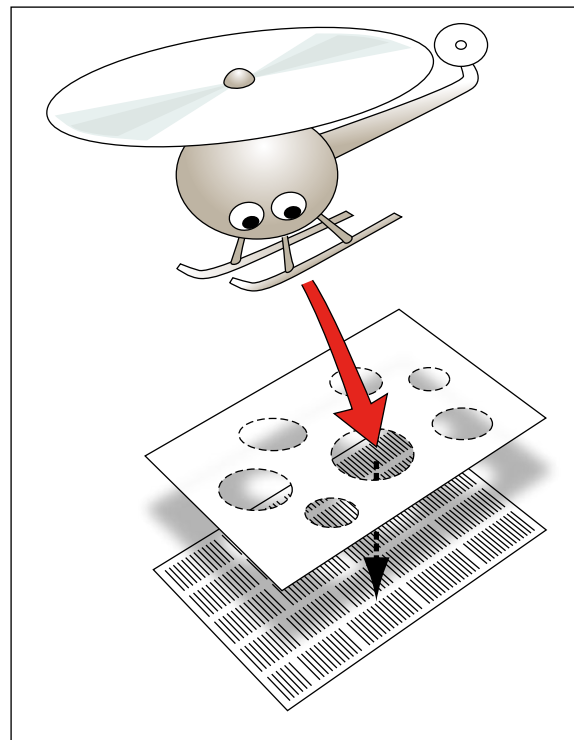
Konteksten spiller en stor rolle for læsningen, og i typografiens verden skelner man nogle gange mellem såkaldt mikro- og makrotypografi. To lag af teksten/typografien med hver deres problematikker og fænomener. Læsning er nemlig ikke en entydig aktivitet, hvor øjet følger linjerne fra det første bogstav til sidste punktum.

Mikro- og makrotypografi

Betegnelsen mikro- og makrotypografi stammer fra den schweiziske skriftkyndige Jost Hochuli, der i 1987 anvender ordet til at beskrive problematikker knyttet til forskellige dele af det typografiske arrangement. Makro-typografien er således de forhold, som knytter sig til det overordnede layout fx format og størrelsen på tekstens placering, grid/modulsystem, titel og rubrikhierarki, mens mikrotypografiske forhold er skriftvalget, afstanden mellem bogstaver, ord og linjer og lign. Lidt forenklet sagt skal makrotypografien tilfredsstille den informative/ selektive læsning og mikrotypografien den immersive og konsultative (Hochuli, 1987, s. 7).

Denne betydning for de tre typer af læsning, denne helhedsbetragtning, er i de fleste videnskabelige undersøgelser ikke inddraget, men den har stor betydning for, om en læser føler sig tiltrukket – og dermed tilskyndet – til at læse en tekst. Læselighed kan ikke reduceres til kun en ren *mekanisk aktivitet* i et samspil mellem øjet og hjernen.

Ydermere kan forhold såsom, om en tekst er obligatorisk for læseren, eller om læseren læser af lyst, i høj grad påvirke, om man faktisk får læst og forstået en given tekst – på trods af typografiske forhold. Et lignende forhold har Louise Rosenblatt beskrevet med begreberne efferent henholdsvis aesthetic reading (her gengivet fra <http://composing.org/digitalmedia/efferent-vs-aesthetic-reading>).



Mikro- og makrotypografi. Teksten og den dertil knyttede typografi kan opdeles i to lag: mikro og makro. Mikrotypografien skal i de fleste tilfælde være læselig, mens makrotypografien skal skabe opmærksomhed og fungere som navigeringsredskab. Derfor kan der opstilles forskellige krav til de to typer. Læseren er selvfølgelig oppe i helikopteren under bladring eller scanning. Illustration: Ole Munk.

‘Efferent reading’ forklares som den læsning, hvor “the reader’s attention is primarily focused on what will remain as a residue after the reading — the information to be acquired, the logical solution to a problem, the actions to be carried out.” En slags nyttelæsning, hvor fejlæsninger kan have store konsekvenser.

To begreber står centralt i arbejdet med (typo)grafisk design: funktion og æstetik. Det er ofte disse to begreber, som er i konflikt, hvis en designløsning ikke synes at være optimal.

Aesthetic reading forklares med denne definition: “In aesthetic reading, the reader’s attention is centered directly on what he is living through

during his relationship with that particular text.” En slags oplevelseslæsning, hvor overtrædelse af typografiske anbefalinger måske ikke har så stor betydning. (Se fx også: https://www.youtube.com/watch?v=-iyye3r_fic).

Smæk til forskningen

Den norske forsker Ole Lund gennemgår i sin doktorafhandling ‘Knowledge construction in typography: the case of legibility research and the legibility of sans serif typefaces’ fra 1999 en række videnskabelige undersøgelser fra anden halvdel af det 20. århundrede². Han konkluderer kritisk, at der er meget store problemer i mange af dem mht. svagheder i metode og alt for sort-hvide konklusioner. Han skriver i sin konklusion:

“The tremendous effort that has gone into producing all these typeface legibility studies, based on a wide variety of rationales and operational methods, has not resulted in an incremental body of knowledge. Nor has it resulted in any clarifying theories. [...] The thesis shows that traditional experimental legibility research has provided a non-productive approach to typographic knowledge production”.

(Lund, 1999, s. 247).

Der foregår til stadighed forskning rundt omkring i verden inden for feltet, og det er sikkert også godt og fornuftigt på trods af Lunds noget negative konklusion: at de ikke har bidraget i nævneværdigt omfang til den samlede vidensproduktion eller -mængde (hvilket jo er en af forskningens opgaver).

Problemet er, at forskningens resultater i praksis ikke rigtigt finder vej ind i den professionelle designverden, endsige når ud til hvermand, som arbejder med formatering af tekster. Formidlingen sker gennem uddannelser og publikationer af forskellig art, men disse er ofte præget af begrebet ‘professional beliefs’ snarere end af forskningsbaseret viden, og processen er ikke særlig effektiv. Ydermere er forskningsresultaterne jo ofte nuancerede (med god grund), og det kan derfor være vanskeligt at popularisere stoffet med risiko for den tidligere nævnte forsimppling i stedet for forenkling. (Samme problematik som jeg er ude i med denne artikel).

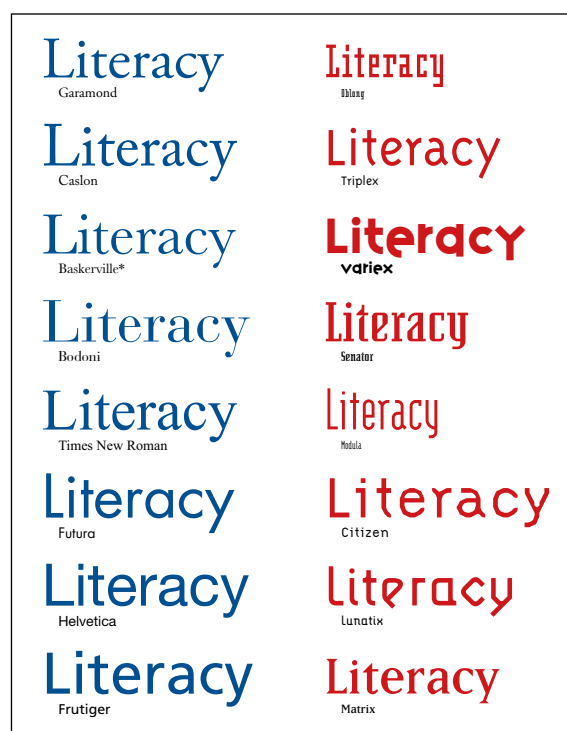
Nye tider – nye skrifter

Designerhvervet elsker sloganagtige maksimer. De er til at huske, og en af dem lyder:

“You read best what you read most”.

(Zuzana Licko).

I slutningen af 1980’erne var udbredelsen af den personlige computer nået så langt, at også digitalt skriftdesign kunne udføres af hvermand, der ville anskaffe sig et billigt program og gå i gang. Det medførte en eksplosion af nye skrifter op gennem 1990’erne. Mange af de nye skrifter udsprang af de stilistiske strømninger, som er blevet betegnet som postmoderne og/eller dekonstruktivistiske, der for alvor satte deres præg på avantgarde grafisk design med layouts, der splittede (af)læsningen og satte spørgsmålstejn ved etablerede kotymer, regler og idealer.



Tradition og fornyelse. Skrifteksemplerne i spalten til venstre er alle nogle, som har været populære og dermed accepteret som gode og læselige fra renæssancen til slutningen af de 20. århundrede. Udvalget i den højre spalte repræsenterer det nybrud, der kom med den personlige computer i midten af 1980’erne. Skriftfontene er alle udsendt af virksomheden Emigre i Californien, grundlagt af tjekkiske Zuzana Licko og hollandske Rudy Vanderlans. Visse bogstavformer afviger væsentligt fra traditionen.

Tjekken Zuzana Licko og hollænderen Rudy Vanderlans har siden 1984 drevet virksomheden Emigre, der har publiceret trendsættende magasiner og bøger og ikke mindst udgivet trendsættende og postmoderne skriftfonte. Da nogle af skrifterne på et tidspunkt blev kritiseret for at være ulæselige, refererede Zuzana Licko til en gammel maksime: 'you read best what you read most' som et forsvar for de nye og innovative design. Læserne ville vænne sig til nye former for bogstavdesign, der i første omgang kunne virke fremmede og dermed mindre læselige end de traditionelle og kendte (Licko, 1990). Hun henviste dermed i en slags 'maggiterning-form' til en af konklusionerne i en undersøgelse gennemført tilbage i 1955 i Oxford, England, af Cyril Burt og medarbejdere. Undersøgelsens udgangspunkt var:

"A wide variety of type-faces have now become available for books and journals. It therefore seemed desirable to investigate (A) the legibility and (B) the aesthetic merits of those in more frequent use".

(Burt m.fl., 1955, s. 29).

Undersøgelsens resultater blev publiceret i The British Journal of Statistical Psychology, og et af dem var netop, at man nemmest læser den form for skrift, man er vant til. Man bad bl.a. to forskellige grupper af studerende i Oxford om at læse lærebøger sat med skrifttyper, som var anderledes end dem, som deres lærebøger normalt var produceret med. De studerende fandt den 'forkerte' skrift vanskeligere at læse:

"Nearly all tended to read with greater facility the kind of types that they preferred, and were inclined to confuse intrinsic legibility with their private aesthetic preferences. As we have seen, preference depends largely upon custom; and throughout it seemed evident that almost everyone reads most easily matter set up in the style and size to which they have become habituated".

(Burt m.fl., 1955, s. 38).

Vane spiller en stor rolle, og tiden siden 1990, hvor Licko fremdrog konklusionen fra 1955-undersøgelsen, har nok også understøttet, at vi i dag læser langt flere forskellige skriftformer end nogensinde – vi har i et stort omfang formodentlig

vænnet os til de (nye) bogstavformer. Innovation vil jo ofte støde på modstand i starten.

Ligesom det skift, der foregår her og nu med digitaliseringen: at vi læser mere og mere på skærm i stedet for på papir.

Læsning på skærm vinder frem

I midten af 1990'erne kunne mange se, at flere og flere dokumenter ville blive læst på skærm og ikke på papir, bl.a. på grund af world wide webs hastige udbredelse.

Det medførte, at man hos Microsoft startede udviklingen af skrifter, som var tilpasset læsning på skærme, der gengiver skriften 'grovere', end hvad man kan opnå med tryk. Det førte til udviklingen af blandt andre skrifterne Verdana og Georgia i 1995. Fontene er udviklet og designet specielt med henblik på læsning på skærm og blev installeret gratis sammen med Internet Explorer og Microsoft Windows. De blev hurtigt en slags standardskrifter på nettet og tilgængelige også på Apples computere.

Legibility og readability?

På dansk anvender vi for det meste ordet *læselighed* for både *legibility* og *readability*, mens *læsbarhed* mere har noget at gøre med selve tekstens sproglige kvalitet.

Nogle gange benyttes på dansk *tydelighed* i stedet for læselighed, når det handler om fx optiske forhold knyttet til selve bogstavernes design. På engelsk bruges *readability* til at beskrive den typografiske kvalitet fx samspillet mellem skriftstørrelse, linjelængde og -afstand og ikke de kvaliteter, der kan findes i selve skriftens design (*legibility*).

Hos Microsoft grundlagde man i 1998 arbejdsgruppen Advanced Reading Technologies, som udviklede software til eksisterende skærme (herunder e-bøger) til forbedring af læseligheden gennem en kontrol af bogstavernes konturer, der blev blødt op ved hjælp af de farver, som traditionelle tv-skærme benytter sig af (RGB). Denne teknologi blev testet til at forbedre læseligheden

med 5 % (i tid), der samlet set må siges at være en forbedring for travle moderne mennesker⁴.

I 2004 udsendte man en hel klynge af skriftfonte sammen med virksomhedens software, hvor designerne havde taget særligt hensyn til denne skærmteknologi kaldet ClearType. Det var skriftfonte til brug både for tekster i det latinske alfabet, men også en række ikke-latinske (japansk, kinesisk, koreansk, russisk, græsk osv.).

Skrifterne møder man nu med navne som Constantia, Cambria, Corbel, Calibri og Consolas. Ikke mindst Calibri er blevet en standardskrift og har dermed fået stor udbredelse til alle former for typografier både som print og på skærm.

Læsning på skærm blev en af Bill Gates personlige såkaldte 'Top 5-prioriteter', og det har betydet, at Microsoft i de senere år har afsat en hel del penge som støtte til undersøgelser i emnet og udvikling af innovative teknologier.

I det umiddelbare, første møde med et stykke visuel kommunikation vil mange træffe en beslutning om, hvorvidt man går om bord i en given tekst eller zapper videre til en anden.

I spidsen for projektet og processen står psykologen Kevin Larsson, der dels selv gennemfører undersøgelser, dels er med til at give støtte til ansøgere fra hele verden, der søger penge til forskningsprojekter.

Sur eller glad: æstetikken spiller en rolle

Et af de resultater, som Microsoft har støttet og gennemført, og som har givet genlyd i den internationale typografiske verden, er opnået ved at registrere, om forsøgspersoner, som læste en prøvetekst, var 'sure' eller 'glade'. De fik til opgave at læse en tekst i to versioner: en grim/rodet udgave og en pæn, 'æstetisk' korrekt. Ved hjælp af sensorer registreredes forsøgspersonernes ansigtsmuskler, der afslørede, om de var negative eller positive overfor tekstens udseende, dens

typografiske form (se illustration). Konklusionen var, at når man ser på en pæn typografi (efter reglerne!), bliver man positivt stemt, og dermed har man nemmere ved at forstå tekstens indhold. Resultaterne blev fremlagt i 2005, og konklusionen lyder således:

"We can measure aesthetic qualities independently of reading speed and other performance measures. Improving aesthetics is not merely a pleasantry, but improves cognitive functions".

(Larson, 2005, ATypI-konference, Helsinki, Finland).

Det er den 'gamle' sandhed om, at der er en sammenhæng mellem funktion og æstetik, og at i det umiddelbare, første møde med et stykke visuel kommunikation vil mange træffe en beslutning om, hvorvidt man går om bord i en given tekst eller zapper videre til en anden (bladrer, kigger andre steder hen, klikker på et link og lign.).

Funktion og æstetik skal gå hånd i hånd

Erkendelsen af, at læsning er en kompliceret affære, skal ikke stå i vejen for at forsøge at formulere råd, regler, anbefalinger til alle, der arbejder med at sætte bogstaver sammen til ord, linjer, spalter og sider – og give teksten en visuel form – ud fra en pragmatisk tilgang. Og hvis hensigten er typografisk læselighed, er det muligt (se blot boksen med anbefalinger i denne artikel). I Tyskland er man gået så langt, at man har lavet en formel anbefaling:

DIN 1450 og ISO

I april 2013 blev der via det tyske institut, Deutsches Institut für Normung, DIN, udsendt en ny version af normen DIN 1450:1993-07. Den forrige norm handlede mest om at opnå gode resultater med skrift i det offentlige rum, mens den reviderede DIN 1450:2013-04 omfattede et bredere spektrum af medier og bl.a. også var udarbejdet med særligt hensyn til svagsynede.

Et DIN-dokument kan bl.a. tjene som en beskrivelse, dels af hvad noget hedder, altså et bidrag til en fælles terminologi som forudsætning for diskussion og forskningsaktiviteter, dels som en

fælles reference til, hvad en række autoriteter opfatter som værende rigtigt, ud fra hvad man anser for rimeligt godt belyst.

Der arbejdes på, at den tyske norm kan udvikles til en international standard, en ISO-norm, så flere lande (måske) kan blive enige om at anbefale nogle gode valg mht. omgangen med skrift. En sådan normativ beskrivelse vil kunne bidrage til diskussioner om specifikke forhold knyttet til begrebet læselighed – når det drejer sig om skriftens visuelle fremtrædelsesform. Ikke at disse norm-dokumenter rummer den endegyldige sandhed, men de kan være med til at formidle forhold, der i det store hele – pragmatisk – må anses for bedre end andre.

Nyeste landvindinger

Udviklingen af opløsningen på de nyere skærme på tablets og smartphones med den såkaldte retina-teknik har medført en højere tydelighed – og dermed læselighed – og kalder på flere videnskabeligt baserede undersøgelser inden for forskningsfeltet.

Læsning er en kompliceret affære, vi ved jo knapt nok 100 %, hvordan det i sin helhed foregår, og typografien spiller kun en del-rolle i denne proces.

Uoverskueligt?

Hvor skal man starte, og hvor skal man slutte, hvis man vil blive klogere på emnet? Der er rigtig meget stof online: googler man ordet 'typographic legibility studies' får man 119.000 hits, og googler man 'readability studies' får man 9.900.000 hits. Den sidste søgning indeholder selvfølgelig også links til andre typer stof uden typografisk indhold. Men google-resultaterne siger noget om, hvor uoverskueligt emnet kan synes.

Jeg har i artiklen gennem nogle punktnedslag forsøgt at beskrive og diskutere nogle af de væsentligste problematikker inden for emnet – sådan som det ser ud fra en typografisk synsvinkel, men også formuleret nogle gode råd, regler og anbefalinger. De kunne med rette betegnes som 'Birkvigs Råd og Regler', fordi de bygger på mine erfaringer og indsigter. Andre ville formulere og prioritere anderledes. Følg dem eller dan dig

din egen mening. De er ment som en hjælp i det daglige arbejde med Word- og PowerPoint-filer. Noget at støtte sig til og tage udgangspunkt i:

"In the beginner's mind there are many possibilities, but in the experts mind there are few".

(Shunryu Suzuki).

Noter

- 1 Begrebet desktop publishing forsvandt mere eller mindre op gennem 1990'erne.
- 2 28 undersøgelser fra tidsrummet 1896 til 1997.
- 3 Æstetik som term har udviklet sig, siden A.G. Baumgarten udgav *Theoretische Ästhetik*. Die grundlegenden Abschnitte aus der "Ästhetica", i 1750-58, hvor det defineres i § 1 som 'videnskaben om den sanselige erkendelse', mens det i dag ofte bliver anvendt som en betegnelse for en artefakt, der udstråler en – mere eller mindre – traditionelt betonet skønhed/enkelhed (fx Apples produkter).
- 4 Lignende teknologi er også indbygget i Apples produkter.
- 5 Et andet problem med størrelse på skrift er i hvilken afstand, den ses. Jo længere væk læserens øje befinder sig, desto mindre er skriften. Derfor vil en fastsættelse i fx enheden punkt eller pixels altid være relativ. Se fx en online beregner her: www.sizecalc.com

Henvisninger/kilder

Berry, J. D. (2004), *Now read this*, The Microsoft ClearType Font Collection, Seattle, Microsoft ClearType and Advanced Reading Technology Group.

Birkvig, H. (2007), *Grundbog i typografi*, København, Grafisk Litteratur.

Birkvig, H. (1991), *Typografi og desktop publishing*, København, Grafisk Litteratur.

Burt, C., Cooper, W. F., Martin, J. L. (1955), *A Psychological Study of Typography*, In: *The British Journal of Statistical Psychology*, Vol. VIII, Part I, Aberdeen.

Cuff, D. (1992), *Architecture: The Story of Practice*, Massachusetts, The MIT Press.

Foster, J. (1980), *Legibility research 1972-1978: a summary*, London, Royal College of Art, Graphic Information Research Unit.

Hochuli, J. (1987), *Das Detail in der Typografie*, Wilmington, Compugraphic.

Lund, O. (1999), *Knowledge construction in typography: the case of legibility research and the legibility of sans serif typefaces*, Reading, The University of Reading, Department of Typography & Graphic Communication.

Middendorp, J. (2012), *Shaping Text*, Amsterdam, BIS Publishers.

Morison, S. (1930), *First Principles of Typography*, In: *The Fleuron, A Journal of Typography*, Cambridge, The University Press.

Pedersen, K. & Kidmose, A. (1993), *Sort på hvidt*, København, Den Grafiske Højskole.

Ward, B. (1955), *The Crystal Goblet, Sixteen Essays on Typography*, London, The Sylvan Press.

<http://www.emigre.com/Licko3.php>
(interview fra Emigre Magazine 15, publiceret 1990), hentet 9.1.2016.

Louise Rosenblatt:
https://en.wikipedia.org/wiki/Louise_Rosenblatt,
hentet 17.1.2016.

Kevin Larson:
<http://www.snd.org/dc2015/video-kevin-larson-the-aesthetics-of-reading/> eller
<http://affect.media.mit.edu/pdfs/05.larson-picard.pdf>

Blog: <http://blogs.msdn.com/b/fontblog/>

<http://composing.org/digitalmedia/efferent-vs-aesthetic-reading>

ST. GEORGE'S





Undervisning i håndskrivning

Interview med dansklærer Lise Brunberg

HENRIETTE ROMME LUND, FAGLIG KONSULENT,
NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

Danskfaget skal rumme mere og mere, og det har betydning for undervisningen i håndskrivning. Der er mindre tid til at undervise i den, og så sætter kravet om målstyret undervisning nye rammer for den.

Lise Brunberg har været dansklærer i 32 år på Dronninggårdskolen i Holte. I dag bruger hun den samme skrivemappe, som hun lavede til 1. kl. i håndskrivning for 14 år siden, nu opdateret med tydelige mål, så eleverne kan definere og følge progressionen i deres skriveudvikling.

Håndskrivning dengang og nu

Skolen har udviklet sig meget, siden Lise Brunberg for 32 år siden underviste en 1. klasse i håndskrivning første gang. Det betyder dog ikke, at skriveundervisningen er blevet forældet. Tværtimod. Selvom skolen har forandret sig, er bogstaverne jo de samme!

- Jeg starter altid med at vise børnene skrivehuset med stueetage, kælder og 1. sal, fortæller hun. Hos mig bor der en edderkop på 1. sal, en lampe hænger ned fra loftet i stuen, en trappe går ned til kælderen, og udenfor står der et træ med rødder ned i jorden. – De små bogstaver ”bor” på de forskellige etager: s og m bor kun i stuen, i har sin prik oppe på 1. sal, og l bor både i stuen og på 1. sal.

Lise Brunberg tegner alt dette for at angive, hvad der er op og ned, så børnene lettere kan se, hvor bogstaverne bevæger sig hen. Og så tegner hun altid bogstavet i luften sammen med dem:

- S, som er det bogstav, mine elever møder først, starter nede ved lampen i stuen, viser hun med den ene hånd, så skal det heeeelt op at røre ved loftet i stueetagen og så en tur ned på gulvet for at ende lidt over gulvet i stuen.

Når hun har vist eleverne bogstavet, skal de selv arbejde videre med det i deres skrivemapper. Her finder de skrivehuset, og ved hvert bogstav er skrivevejen tydeligt angivet med pile.

Børnene lærer både at skrive de små og de store bogstaver i den rækkefølge, de hyppigst anvendes. Efter S, kommer M, I og L, og så er der ikke langt til at skrive de første små ord: SMIL eller LIM og MIS.

Sådan skrider Lise Brunbergs undervisning frem til alle alfabetets bogstaver er gennemgået. I 2. klasse skriver de fleste elever rimelig pænt, og i 3. kl. introducerer hun gradvist den sammenbundne skrift for at sætte hastighed på børnenes skrivning.

I 0. kl. er det mest de STORE bogstaver, der bliver brugt. Stod det til hende, skulle det dog hellere være de små, fordi det er dem, der bruges aller mest, når vi skriver. Det kunne muligvis også afhjælpe, at nogle elever længe blander store og små bogstaver sammen, påpeger hun.

Målstyret skriveundervisning

Sammen med sine kolleger har Lise Brunberg udviklet en skrive-læringsvej til brug i 2. klasse. Eleverne ser den afbildet i deres skrivebog som en landevej med fire vejskilte, hvorpå der står konkrete mål for – og dermed også den enkelte elevs progression – håndskrivning.

På det første skilt står: Jeg bruger den korrekte bevægelsesvej på alle bogstaver. Det næste lyder: Jeg kan skrive alle bogstaverne det korrekte sted i Skrivehuset. Det tredje angiver: Jeg kan skrive lange og korte ord, hvor alle bogstaver er det korrekte sted i skrivehuset, mens der på det fjerde står: Jeg kan skrive bogstaver og ord på én linje – uden at bruge skrivehuset.

Vejen med de fire skilte hænger i plakatform i klasseværelset, så målene hele tiden er tydelige for eleverne. Det giver dem både en bevidsthed om, hvor læreren gerne vil have dem hen, og hvor de er i deres skriveudvikling.

For Lise Brunberg er det vigtigt, at der er retning på læringen, og at alle børn rykker sig. Hendes holdning til de synlige skrivemål er dog lidt ambivalent. Som hun siger:

- På den ene side er det rart for børnene at vide, hvad vi forventer, de skal kunne. På den anden side må det være frustrerende at vide, hvor man måske aldrig når hen – selvom man gerne vil.

Håndskrivning er analog og fleksibel

Lise Brunberg synes personligt, det er vigtigt at mestre den sammenbundne skrift:

- Som menneske skal man kunne skrive til andre, så de kan læse det, og helst også så det ser pænt og indbydende ud, understreger hun. Meget kan klares via tekstbehandlingsprogrammer på computer og iPad, men nogle gange skal man bare skrive et kort, en ønskeseddel eller huskeseddel, og så kan det være besværligt at skulle finde device og ledninger frem.

Dog mener hun ikke, at danskfaget levner megen tid til undervisning i håndskrivning. Endvidere forsvinder fokus på håndskrivning helt, når

eleverne når mellemtrinnet, og det er et problem ifølge hende:

- Håndskrivningen og den sammenbundne skrift er indskrevet i Fælles Mål for indskoling, men ikke for de efterfølgende klassetrin. Derfor er det svært for mig at argumentere for at arbejde med håndskrivningen fremadrettet, så vi sikrer, at eleverne holder den ved lige og kan skrive læseligt som voksne.

Det er ikke altid det nyeste, der har svaret på alt. Håndskrivning kan også meget. Den er analog og fleksibel og kan udføres med snart sagt alle materialer og redskaber: kridt på asfalt, finger på dugget rude og pind i sandet – mere skal der ikke til, så har du meddelt dig til andre!

På skolen, hvor Lise Brunberg er lærer, har man ikke haft computere til alle børn, hvorfor håndskrivningen naturligt kom til at spille en vigtig rolle i hendes undervisning. Fra dette skoleår har kommunen givet alle børn en iPad fra 3. klasse. Det betyder nye muligheder for at skrive, som hun bestemt vil drage nytte af. Dog mener hun, at alt ikke skal foregå på iPad:

- Min opfattelse er, at en iPad kan rigtig meget, men at det, du kan i hånden, er noget andet. Der sker noget med os, når ting har materialitet. Vi kan orientere os rumligt og få overblik på en anden måde. Vi har også stadig bøger i klassen, som er meget populære blandt børnene.

- Det er ikke altid det nyeste, der har svaret på alt. Håndskrivning kan også meget. Den er analog og fleksibel og kan udføres med snart sagt alle materialer og redskaber: kridt på asfalt, finger på dugget rude og pind i sandet – mere skal der ikke til, så har du meddelt dig til andre!



APOTEK
SANKT STEFAN



En Folkebog – en flyvetur i blækhus og kuglepen

KENN ANDRÉ STILLING OG HELLE MARIE RAFN,
FORLAGET VICTOR B. ANDERSEN'S MASKINFABRIK

Den 1. maj 1974 udgav 'Forlaget Sommer-
sko' antologien "78 Danske Digtere – en
Folkebog" med nye tekster redigeret af
digterne Dan Turèll og Knud Holten.

De to digtere var blevet bedt om at sende en
indbydelse til 100 digtere og forfattere i Danmark
om at bidrage til bogen. Ud af det indkom der 78
bidrag.

I invitationen blev det oplyst, at formatet var A4,
og at hver deltager fik et opslag, altså to modstå-
ende sider til rådighed. På opslaget skulle der
monteres et sort/hvidt foto af den pågældende
person og en håndskreven tekst skrevet med sort
pen på hvidt papir. De indkomne bidrag ville ikke
blive redigeret, de ville blive trykt uden yderligere
bearbejdning, og man var velkommen til at lay-
oute efter behag og intention. Man måtte indsende
lyrik, prosa, manifest etc. Det måtte blot ikke være
allerede offentliggjorte tekster – og allerhelst skulle
det være originaltekster skabt til lejligheden.

Opfordringen til at bidrage til antologien blev
sendt til en række af Dan Turèll og Knud Holtens
kollegaer, som de begge mente ville kunne danne

et uddybende, varieret og spændende billede af
hvad og hvordan, der blev skrevet her i Danmark
anno 1974.

**Vi må holde øje med hånd-
skriften, den skulle nødig gå
hen og blive danefæ.**

I 2014 var det 40 år siden, bogen blev udgivet,
og på forlaget, der nu hedder "Victor B. Ander-
sen's Maskinfabrik", ville vi gerne gentage idéen,
hvor en række toneangivende digtere igen skulle
bidrage med samme regelsæt som i 1974. Digtere
og forfattere, der var blevet inviteret til at bi-
drage i 1974, blev også inviteret til 2014-udgaven.
Den nye antologi blev redigeret af digteren Lars
Skinnebach og arrangør af Louisianas Litteratur-
festival Christian Lund, begge er tilknyttet redak-
tionen på forlaget "Victor B. Andersen's Maskin-
fabrik". Til 2014-udgaven besluttede redaktionen
kun at invitere digtere, og da vi var nået frem til
deadline var 101 digte indsendt.

Da håndskriften i dag er kraftigt på retur funde-
rede vi over, hvordan man ud over bogudgivel-
sen kunne få håndskriften som udtryk formid-
let til et større publikum. I denne forbindelse
allierede vi os med Det Kongelige Biblioteks

udstillingsafdeling og aftalte her med Maja Gro Gundersen og udstillingsproducent Christina Bach en udstilling, der løb af stablen den 2. maj 2014. Forskningsbibliotekar Bruno Svindborg fra Håndskriftsamlingen blev tilknyttet udstillingen og udvalgte i samarbejde med digteren Peter Laugesen tekster fra Håndskriftsamlingen, disse kom til at indgå på lige fod med bidragene fra

”101 Danske Digtere”. Peter Laugesen skrev endvidere kommentarer til det udvalgte materiale.

Vi må holde øje med håndskriften, den skulle nemlig gå hen og blive danefæ, så næste gang forlaget indkalder digte til ”X antal Danske Digtere”, bliver det om 40 år, samme sted og samme dato, år 2054.

TIL DEM DER EIDER LÆSE BOGEN

Og livet?

Hvis jeg skal være helt ærlig
kunne jeg måske lide filmen

Og så det

at man kunne snige sig væk
ud i mørket

Lige før slutningen
og får sig en øl hjemme
for hjørnet

Henrik Nordbrandt

Der findes ingen billeder af (os)
 Måske fordi vi aldrig var sammen SAMMEN
 HÆNGSKRAFTEN i samfundet
 er afhængig af vellykket **Integration**
 siger statsministeren i fjernsynet og
 jeg tænker på dengang
 hvor jeg klippede dig ude på terrassen.
 En lille fugl fløj væk med dit hår.
 Jeg vil så gerne integrere dig i mig,
 mig i dig, men

DET løb er vist kørt JAG
 MUDDER

MURREN

PINE

VÆRK

VÂNDE

FÆLLES VÆRDIER

fodslaw, jo goddaw

(det var vist aldrig lige (os), men
 sådan kan man være så bagløs).

Kan du huske, da jeg klippede dig
 og mine drømme var store og klodsede som

Mjølnerparken

Jeg var så misundelig på den fugl.
 Som fløj ned bag i haven og
 byggede en lun, rød rede af dit
 afklippede hår og
 dermed tog bolig i dig.

Statsministeren ønsker dog
 ikke at svare på, om det er rigtigt.

Helle Thorning-Schmidt Scanpix



Lone Herstein
 sep. 2013

I.
ÅBN
GJENNE
NÅR DK
D AF
KRIGEN



H. S. Holck
D I G
L I G
SOLVET 45

LIVSDIET-?
39,50
rejst. udsp.
pocket
af folk
af den
med den

En summen i vinden
efterårets blade,

snart, som raslende skeletter,
ster Skovens visdomsrige noget,
du klarer ånden,
den lysner dig,
(og det (blir) er et)

Tilfældige tanker har forladt dig
- du er overstrålet af Guds ro,
Stenansigt, Bjergklippe

Du er det rislende vand,
bort, bort mod dragende
faldende, forsvindende
opsuges af den tørstige
jord

Som pigens ansigt
- det blev en du aldrig glemmer
Du vrængede af mistet sommer
forældede par
Og var lange skuffet
der gik lykkelige omkring





Sunshine*
 I SUPPOSE
 I USED IT & JUST
 LEFT IT THERE
 PEACE



DANMARK
 UD
 AF
 KRIGENS
 SKYGGE!



Det
 nye
 KULT
 UR

Er livet
 en
 MULTIVERSE
 ROUTINE

andens ur,
 du ser dem spejlet
 ~ vi er i minderne - vi
 dyrker vores haver

figernes bryster,
 bluserne korte armer, og kjolene
 lader sig se det ved at kaste
 Viser

i deres hår,
 i deres skød
 DIT SKØD

I Dit skød, min (timelig) afkøde,
 begyndte timerne at blive til dage
 og sekunder til år,

Armenne i et træ voksede langsomt
 glødt, hødt brændte ilden på dine
 gemningers arnested

I Dit skød, overvandt jeg verdens form,
 formløs, overvandt jeg den

De drømmer bløde folk om paradys,
 snart kommer de tilbage med sin Måne
 ved os dømmere.

Allégat 1 nr 2013

!Ma kundes! Veron?...
!Om. Auk! Ver!...
!Det er din? Fine!
!Hva? :: !Hvad? +? +! =
!Har din? Fine? Stjern
Vi er her! Auk! Sand
Men? Under? Veron
Dere? Jule? Fine
Når? Jule? Auk



Landauer

Drosker

udleies

Flytninger

besørget

AGENCY SERVICE LTD
28 55 92 14



Undervisning i håndskrivning

Interview med dansklærer Susanne Lassen

HENRIETTE ROMME LUND, FAGLIG KONSULENT,
NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

Håndskrivning rimer på ro, koncentration og fordybelse, og så er den et vigtigt værktøj at mestre, når man skal meddele sig til andre.

Dansklærer Susanne Lassen fra Kornmarksskolen i Hillerød er ikke i tvivl: Håndskrivningen er vigtig, og den skal læres. Men hun ser den også som ét kommunikationsredskab blandt flere, der skal anvendes, når den giver mest mening. Og så mener hun, at vores brug af hjertes, smileys og andre emoticons er et udtryk for, at vi på nye måder søger at tilføre vores tekster det personlige præg, som håndskriften før sikrede.

Skrivning skal på plads i 1. og 2. klasse og derpå trænes, trænes, trænes

I dag har Susanne Lassen to 3. klasser i dansk. Begge har hun undervist i håndskrivning i både 1. og 2. klasse, hvor de tegnede bogstaver i luften, placerede dem ind på Skrivehusets tre etager – henholdsvis kælder, stue og loft – for senere at gå over til at træne den sammenbundne skrift.

I 3. klasse træner eleverne håndskrivning i tiden til Faglig Fordybelse, hvor de kan vælge det som én blandt flere aktiviteter i løbet af skoleåret. Her ser Susanne Lassen mange elever sidde koncentreret og skrive:

- Det er lidt ligesom at give dem en malebog, fortæller hun: det stiller ikke for store krav til dem, når de skal tage stilling til og gentage bogstavernes form. Det giver dem ro.

Samtidig fastholder hun et fokus på håndskriften i sin danskundervisning, hvor hun både beder sine elever om at løse nogle af opgaverne ved at skrive i hånden og giver dem feedback på såvel skriften som deres opgaveløsning.

- Skrift er til for at blive brugt, mener Susanne Lassen, også derfor skal mine elever selvfølgelig skrive i den almindelige undervisning. Såvel i dansk som i de øvrige fag.

Formålet er først og fremmest at sikre, at eleverne udvikler en god og læselig håndskrift, så de kan meddele sig til andre, og her oplever Susanne Lassen, at pigerne er hurtigere i mål end drengene:

- Hos mange drenge er det svært at læse, hvad de har skrevet, fortæller Susanne Lassen, det oplever de selv, når de pludselig ikke kan læse den historie op for andre, som de lige har skrevet – så kan de godt se, at de nok skal øve sig.

Der er dog nogle elever, hvor computerens tastatur giver mest mening. Blandt andet husker hun en dreng med en sprudlende fantasi og masser af historier at fortælle – de ville bare ikke ud gennem blyanten. I stedet fossede de ud, da han fik en computer:

- Eleverne skal anvende det redskab, der giver dem mest mulighed for at kommunikere, og det skal være et redskab, der hjælper, ikke hæmmer. Jeg er ikke religiøs omkring håndskrivning, understreger hun.

Håndskriftens personlige udtryk etableres på nye måder i digitale tekster

For mange elever er computeren det redskab, de oftest bruger, når de skal skrive. De er meget interesserede i teknologien, vil gerne lære, hvad den kan, og hvordan de finder rundt i den.

Det betyder dog ikke, at eleverne aldrig finder blyanten frem. Modsat computeren er dens fordel, at den sjældent blokerer for, at indholdet kan nedfældes. Eksempelvis ved at løbe tør for strøm, ved at "gå ned" eller ved at kræve et password (der tilmed ligger derhjemme).

At skrive digitalt og på computer gør ikke teksten særlig æstetisk at se på, ligesom det sjældent afslører, hvilket humør man var i, da man skrev den.

Samtidig kan håndskrivning pludselig blive en "trend" i elevgruppen. Hvis et barn har fået en ny, flot blyant, skal den selvfølgelig afprøves – og helst sammen med andre.

Trods dette, mener Susanne Lassen dog, at det at skrive i hånden langsomt vil forsvinde mere og mere:

- Vi kan jo producere alle tekster på computeren så de er læsbare. Så er det ikke længere alfa og omega at kunne skrive pænt, forklarer hun og tilføjer, at hun personligt synes, det er vigtigt, at man skriver en pæn håndskrift:

- Det peger tilbage på dig som person, ser flot ud og giver respekt. Men færre og færre mestre den kunnen, for man kan jo bare sende en mail eller en sms.

At skrive digitalt og på computer gør ikke teksten særlig æstetisk at se på, ligesom det sjældent afslører, hvilket humør man var i, da man skrev den. Noget, Susanne Lassen mener, håndskriften kan. Det er årsagen til, tror hun, at vi i høj grad bruger hjerter, smileys og andre emoticons, når vi kommunikerer med andre:

- Vi har en dyb trang til at fastholde det personlige og angive en stemning i teksten. Og når vi ikke længere skriver i hånden, må vi ty til andre midler, forklarer hun.

- Vi er nok også blevet mere opmærksomme på det medie, vi skriver i, hvilken skrifttype og hvilke tegn vi bruger, når vi skriver. Hvis vi eksempelvis glemmer spørgsmålstegnet i sms'en virker den uforpligtende, og så kan det være, at vi aldrig får et svar tilbage, slutter hun.



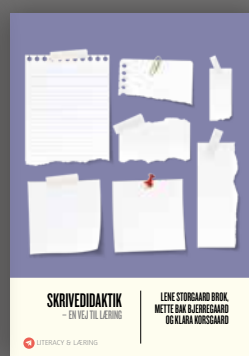
At læse og skrive i børnehaven
Carina Fast



Gode skrivestrategier
Trygve Kvithyld,
Trude Kringstad
& Guri Melby



Literacy i læringskontekster
Dagrun Skjelbred &
Aslaug Veum (red.)



Skrivedidaktik
Lene Storgaard Brok,
Mette Bak Bjerregaard &
Klara Korsgaard



Multimodal tekstkompetence
Eva Maagerø & Elise
Seip Tønnessen



Seriens udgivelser repræsenterer forskellige aspekter af literacybegrebet, men med det fællestræk, at de baserer sig på den nyeste forskning inden for området, hvad enten det er en teoretisk grundbog eller en mere praksisorienteret udgivelse.

Serien henvender sig til pædagoger, undervisere, læsevejledere og studerende på alle trin i uddannelsessystemet.

TØJPRESSEN



RUE
JEAN
BIONO

Wille
g



Skrifta som forsvant

KJELL IVAR VANNEBO, PROF. EMERITUS,
UNIVERSITETET I OSLO

I denne artikkelen rettes søkelyset mot den gotiske skriftstilen som var vanlig både i bl.a. Danmark og Norge fra omkring 1600 og framover mot 1900-tallet. Sentralt i artikkelen står spørsmålet om valget mellom såkalt "gotisk" og "latinsk" skrift og den pedagogiske debatten på 1800-tallet omkring dette spørsmålet i Norge. Når vi kommer ned på 1900-tallet, er den gotiske skrifta mer eller mindre borte som allment bruksspråk, men en rekke tekster på gotisk skrift er bevart og utgjør en viktig del av vår historiske hukommelse.

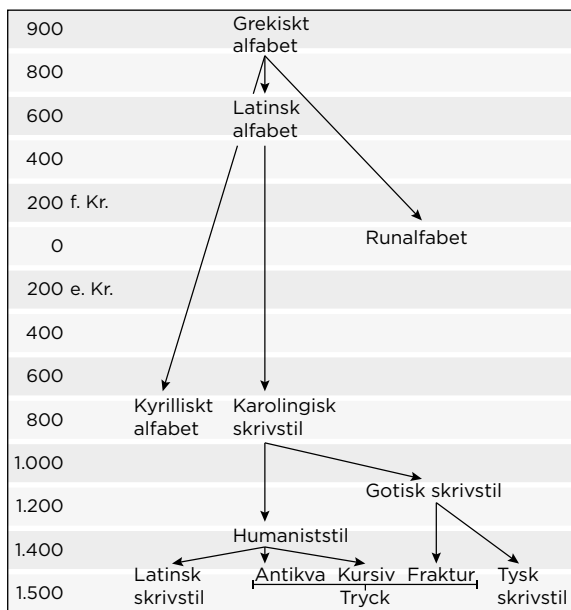
Om skrift

Skrift har eksistert i ulike former gjennom flere tusen år. Vi antar at den har hatt sin opprinnelse i billedkunsten, men at den egentlige skrifta seinere har utviklet seg gjennom ulike stadier fra over 3000 år før Kristus. I vår vestlige kulturkrets har denne utviklinga foregått gjennom ordskrift, stavelsesskrift og alfabetisk skrift, der en altså først har hatt ett skriftegn per ord, deretter ett tegn per stavelse og til slutt – med oppfinnelsen av alfabetet – ett skriftegn per lyd. Det siste innebar at det nå ble etablert en fast korrelasjon mellom det talte språket og skriftspråket, og det er ikke uten grunn at oppfinninga av alfabetet er blitt sett på som en revolusjon i skrifthistoria. Denne revolusjonen foregikk omkring år 900 f. Kr. ved at grekerne gjennom å bygge på det fönikiske alfabetet innførte nye

vokaltegn for lyder i sitt eget språk. Det greske alfabetet ble deretter via etruskerne ført videre til romerne, og dermed ble grunnen lagt for det latinske alfabetet omkring år 600 f.Kr. Dette alfabetet besto av 21 bokstaver. Seinere innførte romerne bokstavene y og z fra grekerne slik at det klassiske latinske alfabetet kom til å bestå av 23 bokstaver. Seinere i middelalderen ble så bokstavene u, w og j lagt til slik at alfabetet fikk 26 tegn slik vi fortsatt har det i det engelske alfabetet. I våre tre fastlandsskandinaviske språk fikk vi til slutt et tillegg av de tre vokaltegn a, ø og å som de skrives på dansk og norsk og tilsvarende, men i en annen rekkefølge, å, ä og ö på svensk. Disse kom altså sist til og fikk også sin plass til slutt i alfabetet. Dermed fikk våre alfabet de 29 bokstavene som vi har den dag i dag.

Både den gotiske skrifta og den latinske var opphavlig utviklet fra det latinske alfabetet. Det er derfor misvisende når det i omtalen av de latinske og gotiske skrifttypene på 1800-tallet av og til snakkes om det gotiske alfabetet i motsetning til det latinske.

For å illustrere hovedtrekka i utviklinga av det opphavlige greske alfabetet vil jeg ta utgangspunkt i en figur fra Sture Alléns bok *Introduktion i grafonomi* (Allén, 1971, s. 23):



Illustrasjon av hovedtrekka i utviklinga av det opphavlige greske alfabetet. Figur (rentegnet) fra Sture Alléns bok "Introduktion i grafonomi" (Allén, 1971, s. 23)

Vi ser her at mens det greske alfabetet også ligger til grunn for andre alfabet, som det kyrilliske og runealfabetet, så utvikler det latinske alfabetet seg gjennom forskjellige formvarianter eller ulike skrivestiler fram gjennom hundreåra. Omtrent samtidig med at den greske misjonæren Kyrillos utformet et eget alfabet for de slaviske språka, ble den karolingiske skriftstilen utformet ved Karl den stores hoff i Frankrike. Dette er den såkalte karolingiske minuskelen som kjennetegnes ved rundaktige former, og som er ei direkte videreutvikling av det latinske alfabetet. Til Norge og Danmark kom denne skriftstilen på 1000-tallet og da med kristendommen og liturgiske bøker fra England. Fra den karolingiske minuskelen kom imidlertid også den gotiske skriftstilen til å utvikle seg, men den kjennetegnes ved at bokstavene har en slankere og spissere form. Denne nye skriftstilen, som begynte å utvikle seg rundt år 1200, får sitt gjennomslag på 1300- og 1400-tallet. Både den gotiske skrifta og den latinske var opphavlig utviklet fra det latinske alfabetet. Det er derfor misvisende når det i omtalen av de latinske og gotiske skrifttype- ne på 1800-tallet av og til snakkes om det gotiske alfabetet i motsetning til det latinske. Den gotiske skrifta utviklet seg fra den karolingiske minuskelen på slutten av 1100-tallet. Men det var den

samme karolingiske minuskelen de italienske humanistene tidligere hadde tatt utgangspunkt i da de gjenskapte den gamle skrifta (littera antiqua) som gjerne blir kalt den humanistiske skriftstilen eller bare humaniststilen. Men med utviklinga av den nye gotiske skriftstilen som fant sted blant munkene i klostrene i Nord-Frankrike, fikk vi altså i Europa to ulike skrifttyper som begge hadde sitt opphav i det latinske alfabetet, men som skilte seg fra hverandre gjennom den ulike utforminga av både de små og de store bokstavene. Men både utbredelsen og bruken av dem varierte fra land til land. Betegnelsen "gotisk alfabet" er ellers blitt brukt om et blandingsalfabet som ble konstruert av biskop Wulfila i hans oversettelse av Bibelen til gotisk språk på 300-tallet. Dette alfabetet hadde 27 tegn med bokstaver fra det greske og latinske alfabetet pluss et par runer. Dette alfabetet ble brukt til å gjengi det germaniske språket gotisk som i Italia døde ut omkring år 600 og i Spania rundt år 900.

Rundt år 1400 er situasjonen i Europa den at vi har det Allén kaller en humaniststil som er en renessansestil bygd på klassiske romerske mønster, og en gotisk stil, som også bygger på det latinske alfabetet, men der utforminga av bokstavene har en ganske annen karakter. Ved slutten av middelalderen utviklet humaniststilen seg videre til vår vanlige latinske håndskriftstil og til de to trykkstilvariantene antikva og kursiv. Den gotiske stilen ble videre utviklet til fraktur som var trykkstilvarianten, mens den gotiske håndskriftstilen gjerne ble omtalt som tysk – eller her i Norden – som henholdsvis dansk eller norsk skrift. Håndskriftstilen hadde flere varianter i ulike skrivermiljøer i Tyskland, men endte opp med en variant – den såkalte nyere gotiske håndskrifta – som i sin utforming lå nært opp til trykkskrifta. Denne skrifta ble på 1500-tallet vanlig i bruk i Danmark og i Norden for øvrig. Utenfor Norden var den nye håndskriftstilen først og fremst i bruk i Tyskland og i de delene av Sentral- og Øst-Europa som var under tysk innflytelse. I de vestlige delene – i Frankrike, Nederland, Spania og England – var eldre gotiske skriftformer bare i bruk i forskjellige nasjonale varianter (se Johannessen, 2007, s. 17f).

Mens Vest-Europa i tidlig middelalder hadde utgjort et mer eller mindre ensartet skriftområde, hadde utviklinga i skriftkulturen på 14- og

1500-tallet altså ført til at vi hadde fått to ulike skriftformer, latinsk og gotisk skrift. Denne spaltninga skulle komme til å få betydning for skriftutviklinga også i Norden helt fram til 1900-tallet. I det følgende skal vi se nærmere på denne motsetningen og da først og fremst på innenfor hvilke områder skriftformene ble brukt, og hvilke argumenter som ble anført for den ene eller andre formen. Framstillinga vil først og fremst bli konsentrert om forholdene i Norge.

”Den dobbelte Bogstavrekke”

Den gotiske skrifta var først og fremst dominerende på 1600- og 1700-tallet. Som nevnt var den særlig i bruk i Tyskland og i Danmark-Norge, der den ble omtalt som hhv. tysk, dansk og norsk skrift. Sverige hadde tettere forbindelser til Frankrike, og her kommer den latinske skriftformen til å dominere. I innledningen til en norsk ABC fra 1854 fikk elevene følgende innføring i forholdet mellom ”norsk” og ”latinsk” skrift:

”Vi boer i Norge, og vi tale det Norske Sprog og skrive det med de norske Bogstaver.... Disse bogstaver bruge ogsaa de Danske og de Tydske; men i de andre Lande bruges nu ogsaa de saakaldte latinske Bogstaver, og disse bruges nu ogsaa meget hos os, derfor maa du ogsaa lære dem. Vort Lands nærmeste naboer ere de Svenske; de bruge denne latinske Skrift.”

(Schønheyder, 1854; se Vannebo, 1984, s. 103)

I Sverige var de gotiske bokstavene blitt avskaffet i skrift før 1850 selv om de sporadisk kunne forekomme i trykk også etter den tid. Men det var ellers slik at det i alle de tre nordiske landa kunne forekomme bruk av enkeltbokstaver i latinsk skrift i så vel håndskrevne som trykte tekster som ellers var skrevet med gotiske bokstaver. Dette gjaldt da gjerne gjengivelser av sitater på latin eller når orda som ble brukt, hadde latinsk opphav. Men spørsmålet om den dobbelte skrift og om nødvendighetene av opplæring i begge skriftformene var et av de sentrale pedagogiske spørsmålene i den norske skoledebatten gjennom store deler av 1800-tallet.

I 1836 hadde departementet gitt ut en ”Veiledning til at læse Haandskrift” som inneholdt

prøver med både latinske og gotiske skrifttyper. Slike prøver skulle brukes i den undervisningsdisiplinen som ble kalt ”Skrivtlæsning”. Veiledningen ble ikke sendt ut til alle skolene, men der den ikke var tilgjengelig, ble den erstattet av skriftprøver i form av brev, skjøter og andre dokumenter som var tilgjengelige på det enkelte sted. I den grad det ble drevet med skriftlesning, hadde den altså et klart praktisk siktepunkt. Disiplinen var stadig gjenstand for diskusjon på lærermøtene rundt omkring i landet. I et referat fra Lands Skole-Lærerforening i 1852 ble det pekt på at opplæring i skriftlesning ikke bare var av direkte nytte for menn men også for kvinner:

”Fremdeles er ofte for Vedkommende meget Bryderi forbundet med at maatte henvende sig til Andre, hvergang de skal have læst et Brev eller en Ordre. For det sidste Tilfælde er det af vigtighed, at Kvinden saavel som Manden kan læse Skrift, da hun ofte er mer stadig ved Huset end han.”

(Grøvdal, 1852, s. 268).

Skriftlesning ble tatt inn som en egen undervisningsdisiplin i byskoleleven i 1848, men ble tatt ut igjen i den nye loven om allmueskolevesenet på landet fra 1860. Kommisjonen begrunnet dette med at det ”ikke bør være nødvendig at undervise i flere end eet Slags Skrift”, og at skriftlesning – ved å innføres som et eget undervisningsemne – ”lettelig kunde blive tillagt en utilbørlig Vegt.”

Men i allmueskolen, som de aller fleste elevene soknet til, eksisterte fortsatt den ”dobbelte skrift”. I disiplinen lesning skulle en kunne lese og forstå både de ”norske” og de latinske bokstavene, og en skulle også lære å beherske begge variantene i skrift. Knud Knudsen opplyser at det kunne bli drevet skiftevis undervisning i begge skrifttypene, til dels i samme uke, til dels på samme dag og til dels også i samme time (Knudsen, 1869, s. 180). I biskop Neumanns ”Haandbog for Lærere i Omgangsskolen” fra 1825 ble det anbefalt å bruke de latinske bokstavene på begynnerstadiet. De var rundere og lettere å få til. Når eleven hadde fått tilstrekkelig øvelse med griffelen eller pennen, kunne en gå over til de danske (eller norske) typene som var det egentlige målet med skriveopplæringa (Neumann, 1825, s. 32, sit. Vannebo, 1984, s. 103). Men kravet om å beherske to sett bokstavvarianter skapte natur-

lig nok problemer både med hensyn til lese- og skriveferdigheten. Mens allmuen gjerne holdt fast ved de tradisjonelle, norske bokstavene, ble det fra lærerhold stadig pekt på vanskene med å lære seg to slags skrift. Ikke minst gjaldt dette i allmueskolen der lærerne hedde problemer med å lære barna å skrive i det hele tatt. Den første norske abc-boka som inneholdt en presentasjon ikke bare av de gotiske trykkbokstavene men også av de håndskrevne, var Mauritz Hansens "Forsøg til en hensigtsmæssig Barnets første Bog" fra 1842 (her gjengitt etter Skjelbred, 1999, s. 320):

De store gothiske Bogstaver.

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R
S T U V W X Y Z A B C

De smaa gothiske Bogstaver.

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v
w x y z æ ø

**De store latinske Haandskrift-
Bogstaver.**

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R
S T U V W X Y Z A B C

**De smaa latinske Haandskrift-
Bogstaver.**

a b c d e f g h i j k l m n o p q r
s t u v w x y z æ ø

Mens den latinske skrifta var vanlig i den lærde skolen, var den gotiske lenge den dominerende skrifttypen i allmueskolen.

42

**De store norske Haandskrift-
Bogstaver.**

88 A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

**De smaa norske Haandskrift-
Bogstaver.**

89 a b c d e f g h i j k l m n o p q r
s t u v w x y z æ ø

Multiplikationstabellen.

| 90 | 2 | Gange | 2 | er | 4 | 3 | Gange | 3 | er | 9 |
|----|---|-------|---|----|---|---|-------|---|----|---|
| 2 | — | 3 | z | 6 | 3 | — | 4 | z | 12 | |
| 2 | — | 4 | z | 8 | 3 | — | 5 | z | 15 | |
| 2 | — | 5 | z | 10 | 3 | — | 6 | z | 18 | |
| 2 | — | 6 | z | 12 | 3 | — | 7 | z | 21 | |
| 2 | — | 7 | z | 14 | 3 | — | 8 | z | 24 | |
| 2 | — | 8 | z | 16 | 3 | — | 9 | z | 27 | |
| 2 | — | 9 | z | 18 | 3 | — | 10 | z | 30 | |
| 2 | — | 10 | z | 20 | | | | | | |

Den første norske abc-boka som inneholdt en presentasjon ikke bare av de gotiske trykkbokstavene men også av de håndskrevne var Mauritz Hansens "Forsøg til en hensigtsmæssig Barnets første Bog" fra 1842 (her gjengitt etter Skjelbred, 1999, s. 320).

Blant de ivrigste forkjemperne for bare én skrifttype i Norge var de to fremste språkreformatorene på 1800-tallet – Knud Knudsen og Ivar Aasen. Men som ved synet på den norske språksituasjonen i sin alminnelighet var de også uenige om hvilken skrifttype som var best. Knudsen var som lærer opptatt av det pedagogiske argumentet, og alt tidlig i sin lærergjerning argumenterte han for de latinske skrifttypene. For å lette tilgangen til skriftspråket burde en

”...ffjerne det, der kun volder Tidsspilde uden nødvendig at høre med til Kunsten. Hertil hører Brugen af to Alfabetter (Bogstaver) i Skrift, istedenfor et. Med Tiden vil vel ogsaa Læsningen af to Slags Tryk kunne regnes for overflødig ogsaa her i Landet, at

sige for dem der ikke skal lære fremmede Sprog. Læsning af et Slags Bogstaver er jo nok i England, Frankrig, Italien og andre Lande.”

(Knudsen, 1852-53, s. 308)

Hos Knudsen forenes kravet om avskaffelse av ”den dobbelte Bogstavrekke” med en rekke andre ortografiske endringer som ”stjæler bort uendelig meget Tid i vore Skoler”, og som hindret utbredelsen av skrivekunsten (Innlegg i Christi-aniaposten 18.5. 1849). I en artikkel i Den norske Folkeskole tre år seinere argumenterte han mot den dobbelte bokstavrekke:

”Den dobbelte Skrift maa derfor ansees for en indbildt Fornødenhed, der ikke engang som Brugen af Tobak eller Brændevin af-giver en Smule Nydelse for, hva det koster, men blot staaer Dannelsens Udbredelse i Vejen; den kræver en hel Sum af Arbejdsda-ge af hver Slægt, der lever i Landet.”

(Knudsen, 1852, s. 309f)

Ivar Aasen, som grunnla landsmålet eller nynor-sken, argumenterte derimot hele sitt liv med at en burde velge den ”norske” skrifta framfor den latinske da det var den skrifta som skapte færrest lesevansker for allmuen. Han mente bl.a. at frakturskrifta var ”mindre eensformig og derfor bedre for Øinene”. Men først og fremst argumen-terte han ut fra at det var den ”norske” skrifta almuen var vant til, og som det derfor falt lettest å lære:

”I vort Landsmaal maatte det dog være tjenligst at holde sig til den Skrivemaade, som passer sammen med den gamle Brug i Norsk saavel som i andre Sprog, og som Folket ogsaa har været nogenledes vant til ved den danske Skrift. Det kan saaledes ikke skade at beholde den tilvante Skikk i Skrif-tens ydre Udstyring, saasom i Brugen af ”aa” eller i Brugen af Fraktur-Skrift og sto-re Forbogstaver i Substantiverne, da netop dette vil være en Lettelse for Læsningen. Og det er da ogsaa at merke, at vor Almue altid vil faae nok at lære alligevel, om den ikke ogsaa skal plages med allehaande Skole-mester-Paafund i Skrift og Tryk.”

(Brev til Julius Gade 1.11.1882, sit. Vannebo, 1984, s. 108)

Han fryktet også at en ved å innføre de latinske bokstavtypene kunne få et klasseskille ved at det ble en skrift for ”menigmand” og en annen skrift for de øvrige samfunnsklassene:

”Og saa skulde det da ogsaa synes mer ri-melig at føie sit eget Lands Folk i slige Ting; thi det er dog at betænke, at Folket maa sy-nes ilde om alle unødige Forandringer, som ikke føre til noget virkelig Fremskridt, men derimod altid medføre en Deel Uleilighed. Folket vil altsaa ikke være med i dette Slags Ombytning, og saaledes vil da den gamle Brug blive staaende ved Siden af den nye, saa at de to former vil betegne to forskjelli-ge Klasser i Folket (understreket her). Ved visse Smaaskrifter kan det nu vistnok gaae an at give to forskjellige Udgaver, den ene med Frakturskrift for Menigmand, og den anden med latinske Bogstaver for andre Folk; men i det Hele syne da en en saadan Tvedeling ikke at være synderlig heldig.”

(”Endnu lidt om Udgivelsen af Munchs Skrifter”, 1872. I Ivar Aasens Brev og dag-bøker, b.2:301, sit. Vannebo, 1984, s. 108)

Mens den latinske skrifta var vanlig i den lærde skolen, var den gotiske lenge den dominerende skrifttypen i allmueskolen. I leseopplæringa i allmueskolen brukte en de religiøse tekstene (bi-beltekster, huspostiller, salmebøker og forklaringer) som gjennom hele hundreåret var satt med den gotiske skriftvarianten. Aller lengst ble den her brukt i de såkalte katekisme-abc-ene. I 1910 ble det utgitt en katekisme-abc på gotisk skrift. I det samme året ga Det norske bibelselskap ut en skoleutgave av Bibelen, men den var trykt med latinske bokstaver. Den gotiske trykkskrifta holdt seg altså gjennom hele 1800-tallet, og ved siden av de ”religiøse” tekstene holdt den seg særlig i den verdslige ”folkelige” litteraturen. Dette hadde sammenheng med at denne litteraturen først og fremst hadde sine lesere blant de lavere samfunnsklassene, og at bøkene gjerne ble trykt på små, billige trykkerier. Men vi kan merke oss at også folkeutgaven av Bjørnsons bondefortel-linger fra 1872 ble trykt med fraktur. Både valget av bokstavform og ortografi i denne utgaven må nok ses i sammenheng med at fortellingene nettopp var ment å skulle nå ut til bøndene (Tveterås, 1964, s. 139f; se Vannebo, 1984, s. 109). Det samme gjaldt også for den produktive Rudolf

Muus' mange folkelige fortellinger, bl.a. hans 1136 siders roman om Peer Gynt som kom ut i 1910 da all "egentlig" litteratur for lengst ble satt med antikva.

Mens den gotiske håndskrifta for lengst var borte før år 1900, ble det fortsatt trykt enkelte artikler og bøker med fraktur etter den tid. Flere utgaver av den populære Almanakk for Norge ble også satt i fraktur – og etter hvert med en blanding av artikler på enten gotisk eller latinsk skrift – et stykke framover på 1900-tallet. Men i den grad en i Norge ellers støter på frakturen seinere på 1900-tallet, er det som en slags dekorasjonsskrift, for eksempel i avistitler (Aftenposten, Bergens Tidende, New York Times) og innenfor visse subkulturer. I avisartiklene forekom den ikke lenger etter 1914, noe som nok delvis også skyldtes de antityske holdningene som da var rådende (se Johannessen, 2007, s. 30). Frakturen ble assosiert med tysk språk og kultur, og den kom i en kort periode også til å bli brukt i propagandatekster fra de nazistiske bevegelsene. De innførte den som nasjonal skrift i 1934, men da den også kom til å bli assosiert med jødene og oppfattet som såkalte "jødebokstaver", bestemte Hitler og de tyske myndighetene at en skulle bruke de latinske bokstavene. Dermed var det stort sett slutt på den gotiske skrifta som allment bruksspråk i hele Europa.

Ved å tilegne seg den nødvendige kunnskapen for å lese og forstå de mange dokumentene på gotisk skrift, så opprettholder en også "hukommelsen" om mange sider ved vår egen fortid.

"Menneskets hukommelse"

Skrift – i dens mange ulike varianter – er blitt kalt "menneskets hukommelse". Da det berømte biblioteket i Alexandria ble grunnlagt ca. år 280 f. Kr., var målet å samle alt som var skrevet i verden – "hele verdens hukommelse" (Eidsvåg, 2007, s. 123). Den gotiske skrifta er som nevnt for lengst gått av bruk, men en rekke tidligere dokumenter i gotisk skrift er bevart ved biblioteker, museer og arkiver. De utgjør en viktig kilde til kunnskap om vår fortid, og er av uvurderlig betydning for

historikere, slektsgranskere og andre som søker viten om det som har skjedd i tidligere tider. Men for å tolke dokumentene kreves det kunnskap om den gotiske skrifta. Ikke minst kan det by på problemer med håndskrevne dokumenter da håndskrifta – den gang som nå – kan opptre i en rekke forskjellige utforminger. Derfor må en gjerne ty til spesialkurs ved universiteter og høyskoler og til lære- og innføringsbøker i gotisk skrift (i Norge f.eks. Tretvik og Haarstad, 1993 og Johannessen, 2007). Men ved å tilegne seg den nødvendige kunnskapen for å lese og forstå de mange dokumentene på gotisk skrift, så opprettholder en også "hukommelsen" om mange sider ved vår egen fortid.

Litteratur

Allén, S. (1971). *Introduktion i grafonomi. Det lingvistiska skriftstudiet*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Eidsvåg, I. (2007). *Stille stemmer – indre bilder. Om lesningens velsignelser, farer og fryd*. Oslo: Cappelen.

Grøvdal, A. O. (1852). Om Almuebørnenes Øvelse i at læse Skrift. Referat fra møte i Lands Skolelærer-Forening. I *Den norske Folkeskole I*, s. 268ff.

Haugen, O. E. (2008). Melding av Knut Johannessen: Den glemte skriften. Gotisk håndskrift i Norge. I *Maal og Minne*, hefte 1: Det Norske Samlaget.

Johannessen, K. (2007). *Den glemte skriften. Gotisk håndskrift i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget/Riksarkivaren skriftserie 28.

Knudsen, K. (1852-53) Om Brugen af latinske Bogstaver. I *Den norske Folkeskole I*, s. 308 – 316.

Knudsen, K. (1869). *Nogle språk og skoleopspørsmål*. Kristiania.

Skjelbred, D. (1999). *"...de umisteligste Bøger". En studie av den tidlige norske abc-tradisjonen*. Avhandling for den filosofiske doktorgraden ved Universitetet i Oslo 1998: Unipub forlag/Akademika AS.

Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tretvik, A. M. og Haarstad, K. (1993). *Gotisk skrift. Lærebok med tekster fra 1485 til 1875*. Trondheim: Tapir.

Vannebo, K. I. (1984). *En nasjon av skriveføre. Om utviklinga fram mot allmenn skriveferdighet på 1800-tallet*. Oslo: Novus.



Undervisning i håndskrivning

Interview med dansklærer Signe Thorius

HENRIETTE ROMME LUND, FAGLIG KONSULENT,
NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

Signe Thorius, dansklærer på Hornbæk skole i Helsingør, underviser elever på 1. til 6. klassetrin i håndskrivning. Det sker via forskellige træningsøvelser samt autentiske skriveopgaver som ønskesedler og postkort.

Hun holder af håndskrivning, men mener ikke, det er noget, man krampagtigt skal holde fast i. Med computerens indtog er den blevet et kommunikationsredskab blandt andre. Den har dog en særlig betydning for kognition og læring, som computeren ikke kan bryste sig af, og så kan den noget, som computeren ikke kan, nemlig give tekster et personligt isæt og hurtigt sætte flere forskellige modaliteter i spil på samme tid.

Håndkantslag, skønskrift og gækkebreve

Signe Thorius har elever fra 1. til 6. klasse, og derfor er der stor forskel på, hvordan hun underviser i håndskrivning.

Typisk er det kopisider til de store elever, så de kan træne deres sammenbundne skrift. Om de kommer til at mestre den til fulde er dog ikke alfa og omega for hende. Det vigtigste er, at de udvikler en læsbar skrift, så de kan meddele sig til andre. Hvis hun ser elever kæmpe unødigt meget med den sammenbundne skrift, er hendes reaktion da også at give dem lov til

at fortsætte på computeren, så skriveprocessen ikke går i stå.

I de små klasser øver eleverne bogstaver og skri-veretning via forskellige undervisningsmaterialer, og her har Signe Thorius har erfaret, at især nye undervisningsmaterialer med flot forside, farver, illustrationer og lækkert, overskueligt layout taler til elevernes skrivelyst. De gør sig mere umage, måske fordi de gerne vil gøre det godt, når det allerede er pænt.

De lærer også bogstavernes form at kende ved at lave, som hun kalder dem: karate- og balletbogstaver.

Balletbogstaver er, når eleverne tegner de små bogstaver i luften og kobler dem med selvp-fundne dansetrin. Signe Thorius er klar over, at denne aktivitet især taler til pigerne, og har derfor også introduceret karatebogstaverne, der har vist sig vældig populære hos begge køn:

- De store bogstaver som A, K og L er karatebogstaver, fordi de har skarpe kanter, forklarer hun. Eleverne skærer dem ud i luften foran sig og sætter gerne lyde på imens, så som: hiiiiijaaaaa, vooooshhh. Det synes de, er super sjovt.

Endelig lader hun børnene skrive små tekster, hun mener i særlig grad kalder på håndskrivning. Det være sig breve, postkort, julekort og gækkebreve.

- Håndskriften giver god mening i de genrer, fordi teksterne har betydning for børnene og

deres hverdag, og fordi håndskrivningen giver teksterne et personligt islæt, som man aldrig ville kunne skabe på en computer eller anden device, forklarer hun og tilføjer uddybende: et håndskrevet brev er nu engang noget andet end en sms. Det er meget mere personligt.

Man må have øje for de situationer, hvor enten håndskrivningen eller computeren giver mest mening.

Hver ting til sin tid

I Helsingør kommune udstyres alle skoleelever med egen computer, når de starter i børnehaveklasse. Det betyder, at computerens tastatur introduceres tidligt i skoleforløbet, samtidig med at skolen sender et signal om, i hvilket medie man gerne ser børnene løse opgaver og kommunikere.

Signe Thorius mener, at tiltaget i den grad sætter håndskrivningen til diskussion:

- Hvor meget skal vi undervise i håndskrivning i forhold til computerens tífingersystem? spørger hun.

Svaret må være, mener hun selv, at begge redskaber har deres berettigelse og derfor skal trænes. Computeren kan ikke klare det hele:

- Man kan ikke klare sig uden at kunne skrive i hånden, slår hun fast: hvis du ikke lige har en device hos dig, eller den er løbet tør for strøm, så skal du kunne kommunikere på anden vis. Og det er her håndskrivningen viser sin berettigelse.

Samtidig sikrer håndskrivningen en afveksling i undervisningen, og her mener Signe Thorius, at man må have øje for de situationer, hvor enten håndskrivningen eller computeren giver mest mening. Eksempelvis vinder computeren, når børnene skal udfylde diverse opgaveskemaer. Hvis de her skriver i hånden med små tilføjelser overalt, bliver papiret gnidret og ulæseligt. Omvendt er håndskrivningen et plus, når forskellige modaliteter hurtigt skal i spil samtidig: hvis en brøk skal omdannes til en cirkel, en proces der skal markeres med en pil og efterfølgende kommenteres med tal og tekst. Her vil en com-

puter sinke og besværliggøre skriveprocessen.

Håndskriften kan dog noget helt specifikt, som computeren ikke kan, nemlig koble oplevelse og krop på læring. Noget der, efter Signe Thorius mening, er de bedste ingredienser i indlæring: - Når vi skriver, former, danser, skærer eller klipper bogstaver ud, får eleverne en kropslig-motorisk oplevelse, som gør, at de husker. Min erfaring er, at hvis man iscenesætter oplevelser, så sidder det lærte godt fast, slutter hun.

Paal

egel

wirkn

9

Sy





Skrivning i folkeskolen

KELD GRINDER-HANSEN, UDDANNELSESHISTORIKER, PH.D., TIDLIGERE SKOLECHEF OG CHEF FOR DANSK SKOLEMUSEUM, DIREKTØR FOR ANDELSLANDSBYEN NYVANG

Skrivning blev et af skolens hovedfag ved skoleanordningerne i 1814. Op gennem 1800-tallet lærte eleverne primært at kopiere skriftforlæg, som bestod af kalligraferede bogstavstyper. Der eksisterede ikke en egentlig fagdidaktik for skriveundervisningen. Fra årtierne omkring 1900 dukkede de første lærebøger i skrivning frem. I første halvdel af 1900-tallet blev der sat fokus på at udvikle skrivefagets didaktik og pædagogik, og en lang række konkurrerende skrivesystemer dukkede op. Målet var, at børnene fik en "ordentlig, tydelig og flydende håndskrift". Opgøret med den megen færdighedstræning og øvelsesreproduktion i skriftlig dansk satte ind i 1960'erne. Skråskrift blev erstattet af formskrift. Fra folkeskoleloven i 1975 blev skrivningens rolle i skriftlig dansk yderligere reduceret. Håndskriftens monopol som elevernes skrivemetode forsvandt. Først med skrivemaskinen, fra 1980'erne med computerne, samtidig med at den procesorienterede skrivepædagogik vandt indpas. I folkeskolen anno 2016 spiller den traditionelle "håndførte" skriveundervisning en meget lille rolle - og først og fremmest på de mindste klassetrin. Er det en udvikling, vi skal begræde?

Skrivning har historisk set været et fag, som har fyldt meget på skoleskemaet i den danske folkeskole. Da det danske folk "kom i skole" ved skole-

anordninger af 1814, fik skrivning en prominent placering. Skrivning indgik som et af skolens fire hovedfag, hvor de øvrige var læsning, regning og det ubestridt vigtigste religion. Skrivning og læsning var to selvstændige færdighedsfag, som ikke blev opfattet i en danskfaglig sammenhæng. Læsning skulle ifølge en af tidens pædagogiske lærebøger G.P. Brammers *Lærebog i Pædagogik og Didaktik* (1838) give børnene redskaberne til at forstå den hellige skrift og de bøger, som man havde brug for i det borgerlige liv. Skrivefærdigheden fik børnene brug for i deres voksenliv, når de skulle skrive breve, udforme kontrakter og skrive huskesedler, og som en tilføjelse understregede han, at skriveundervisningen ikke skulle føre til "pyntelighed" i elevernes håndskrift.

Skrivning fastholdt sin dominerende position i skolen op gennem 1800-tallet, hvor man i landskolen typisk havde én lektion i faget alle tre dage, man gik i skole, uden at det resulterede i, at der opstod en egentlig metode for skriveundervisningen, eller at der fremkom forskellige skrivesystemer til brug for faget, som det skete i de første årtier af det 20. århundrede. Undervejs i 1800-tallet skete der visse ændringer i skriveundervisningen, bl.a. med børnenes skriveredskaber, hvor fjerpen hen mod midten af århundredet blev erstattet af en pen af stål. Også blyanten dukkede frem i 1800-tallets sidste årtier, selvom det store gennembrud for blyanten først kom med grundlæggelsen af firmaet Viking Skoleblyant i 1914, og den spritnye opfindelse viskelæderet slog igennem i skolen omkring 1900. Men selvom blyanten kom på banen, skulle eleverne fortsat lære at skrive med blæk (hvilket man i øvrigt gjorde i folkeskolen helt frem til 1960'erne) og ve den

arme elev, der skrev forkert med pennen eller endnu værre lavede en stor blækklut på papiret. En anden forandring i perioden var, at det i et ministerielt cirkulære fra 1875 blev bestemt, at alle skolebørn fremover skulle lære at skrive med latinske frem for gotiske bogstaver. Efter nederlaget i 1864 kunne en nationalsindet dansk skole ikke forsvare fortsat at benytte den gamle tyske skriftform.

Skriveundervisningen bestod af uendelige repetitioner af forlæg, som oftest bestod af meget kunstfærdigt udformede skrifttyper med kalligraferede bogstavstyper. I begynderundervisningen skulle eleverne benytte griflen på en skifertavle til at efterligne skriftforlægget, eller som det var tilfældet på mange skoler i første halvdel af 1800-tallet skrive med en pind i sand i de særligt udformede sandborde.



Skrivetræning i sandborde i 1800-tallets skole. Svensk anskuelsesbillede fra 1900-tallet. (Dansk Skolemuseums fotosamling)

Når eleverne blev lidt mere øvede, fik de lov til at gå over til at skrive med pen og blæk på papir, som enten blev lagt oven på forlægget, så eleverne direkte kunne kalkere forlæggets svungne bogstaver eller ved siden af, så eleverne på bedste vis kunne forsøge at eftergøre forlæggets kunstfærdige skrift. Indøvelsen af elevernes skriveevne skulle ske via de uendelige gentagelser, som læreren som oftest ikke følte behov for at krydre med egentlig skriveundervisning. Således husker en sjællandsk bonde, hvordan skrivning foregik i hans skoletid i 1870'erne:

”Efter et frikvarter af ubestemt længde havde vi skrivning, mens læreren ved katederet

læste Berlingske Tidende og røg sin lange pipe. Da var der så rart hyggeligt i skolestuen, mens vi sad der fuldt og behageligt optaget ned at efterligne forskrifterne, nogle papskiver med ordsprog og fædrelandshistories data i skønskrift. Læreren forstyrrede os ikke med nogen undervisning.”

(Dansk Skolehistorie, bd. 3, s. 36-37)

Man kan spørge sig selv, hvad resultatet af en sådan skriveundervisning kunne blive. Opøvede eleverne virkelig evnen til at skrive en sammenhængende og læselig skrift, eller var der mange, der opgav ævred og aldrig lærte at skrive ordentligt? Der er ingen tvivl om, at det tog nogle årtier efter indførelsen af den almindelige undervisningspligt i 1814, før alle børn havde lært at læse og skrive. I en undersøgelse af værnepligtiges læse- og skriveevne fra 1870 fremgår, at 2-3 procent af de unge mænd hverken kunne læse eller skrive, mens 9-12 procent ikke kunne skrive. I en undersøgelse af rekrutter 10 år efter var der stort set ikke nogen af de unge mænd, som blev karakteriseret som ude af stand til at læse eller skrive, men man går næppe meget galt byen ved at formode, at mange af de unge mænd kun havde begrænsede færdigheder på læse- og skriveområdet. Undersøgelsen viste i hvert fald, at der var store variationer i de unge mænds læse- og skrivefærdigheder, som til dels afspejlede deres sociale baggrund – gårdmandssønnerne klarede sig f.eks. markant bedre end husmandssønnerne – men der var også en generel forskel på læse- og skriveevnen hos land- og bybørn, hvor børnene fra byerne klarede sig bedst, hvilket givet hænger sammen med forskellen på at gå hver anden dag i landsbyskolen flere årgange sammen i forhold til at gå årgang opdelt i syv år i byskolen (Dansk Skolehistorie, bd. 3, s. 179 f.).

Den elev, der ved udgangen fra skolen ikke er kommen forbi skoleskriften og senere kun får lejlighed til at skrive lidt i ny og næ, et soldaterbrev eller et kærestebrev, han får naturligvis næppe nogen håndskrift. Han beholder altid skoleskriften.

Flertallet af skolebørn i 1800-tallet opnåede en vis form for fortrolighed med såvel læsning som skrivning, men i forhold til den tid, der blev investeret i de to fag i skolen, var resultatet langt fra imponerende.



Børn i gang med skrivetræningen. Ukendt foto, formodentlig fra beg. af 1900-tallet. (Dansk Skolemuseums fotosamling)

Ganske vist kan man i arkiverne finde mange eksempler på 1800-tals bønder og arbejdere, der havde oparbejdet en læselig og funktionel håndskrift, hvor stavningen endog i mange tilfælde var ganske sikker, men der eksisterer også mange eksempler på personer, der gennem skolegangen kun havde opnået en begrænset skriveevne, som kun kunne omsættes i en ret så ubehjælpelig og ganske svær læsbar personlig håndskrift. Og de dårligste skrivere, der kom ud af skolesystemet, har i sagens natur kun i stærkt begrænset omfang sat sig skriftlige spor. Dét at omsætte det opstyltede og kalligraferede skriftforlæg, man lærte at efterligne i skolen, til en anvendelig og læsbar personlig håndskrift har været svært for rigtig mange af 1800-tallets mænd og kvinder og S.H. Salling, som i begyndelsen af 1900-tallet udformede sit eget skrive-system har givet ret i sin kritik af skriveundervisningen i skolen, når han fastslår, at ”den elev, der ved udgangen fra skolen ikke er kommen forbi skoleskriften og senere kun får lejlighed til at skrive lidt i ny og næ, et soldaterbrev eller et kærestebrev, han får naturligvis næppe nogen håndskrift. Han beholder altid skoleskriften” (Salling, 1907, s. 94).

En anden kritiker af den hidtidige skriveundervisning Vilhelm Rasmussen påpegede ligeledes,

at den megen fokus på at lære skolebørnene at eftergøre en kalligraferet skrift var forfejlet, og at det kun i begrænset omfang rustede eleverne til at benytte den tillærte skriftlighed i det praktiske samfundsliv:

”Mange af de aller betydeligste fører en forfærdende pen, næsten ingen skriver skønskrift. Ude i det praktiske liv, paa kontorerne er der heller ikke tid til at skrive skønskrift. Hvad det gælder om er, at man kan skrive tydeligt, hurtigt og saa smukt, at beskedne æstetiske krav tilfredsstilles; man maa have en ’haandskrift’.”

(Rasmussen, 1915, s. 33)

I slutningen af 1800-tallet voksede kritikken af den hidtidige skriveundervisning. I Oscar Hansens Opdragelseslære fra 1898, blev det understreget, at undervisning i modersmålet skulle være en kombination af tale, læsning og skrivning. Tidligere tiders adskilte læse- og skriveteknikker var på vej til at blive en sammenhængende teori om sprogindlæring. Således kunne skoleinspektør M. Matzen nu i sin bog *NY ABC* (1888) foreslå, at læsning skulle læres ved, at børnene fik kendskab til bogstaver og ord ved at skrive dem. Ved skoleloven i 1899 blev konsekvensen, at de to selvstændige skolefag læsning og skrivning blev slået sammen til et nyt fag Dansk, som både dækkende den hidtidige skriveundervisning, stavning og læsning, men udvidede med egentlig litteraturhistorie og med en række skriftlige discipliner som diktat, genfortælling, referatstil, bunden beskrivende opgave, spørgestil m.m. I 1899-loven blev det fastslået, at det nye fag Dansk skulle være skolens største fag med ”mindst 287 Timer årligt i Gennemsnit i hver Klasse”, svarende til mellem otte og ni lektioner om ugen i såvel landsby- som byskolen, heraf mindst to i stavning gennem hele skoleforløbet, eventuelt nedsat til en time i de ældste klasser. Samtidig blev danskfaget opdelt i en mundtlig og en skriftlig del. Målet med skriftlig dansk i det 20. århundrede var, som Jepsen og Mortensen i deres Undervisningsmetodik fra 1912 udtrykte det kort og præcist: ”Fordringerne til elevernes skriftlige Behandling er, at det nedskrevne er reelt tydeligt /tydeligt (Udtryk for den Skrivendes Tanke), og formelt rigtigt (overholdende almindelige Sprogregler med Hensyn til Syntaks, Tegn, Stavning)”. Med

hensyn til selve skrivemetoden dukkede der nu en række skrivepædagoger frem med hver deres bud på nye undervisningsmetoder i skrivning. Flere af dem byggede på tanker, som blev formuleret i forfatteren Kristjan Bures banebrydende værk fra 1914: *Skrivningens psykiske og fysiologiske sider*. Den fremtrædende pædagog Vilhelm Rasmussen behandlede Bures værk indgående i en artikel i *Vor Ungdom* i 1915, hvor han roser Bure for at tage et opgør med den ”gammeldags skønskriftsprentning” og i stede anviser veje til, hvordan læreren bibringer sin elev en brugbar håndskrift:

”Bure analyserer med sin elever bogstavernes former og ”oplæser” bogstaverne i de enkelte hovedtræk og han lader sine elever ”skrive” i luften, først mægtige bogstaver senere formindskede, endelig sørger han for, at bogstavernes former staar børnene helt klar, inden han ophører med at bruge forskrift paa kridttavlen. Det vil sige, at børnene faar faste erindringsbilleder af hvert enkelt bogstav.... I stedet for at lade børnene sidde og gnidre på et stykke papir eller kradse på en skifertavle, lader han dem skrive med kridt på den sorte tavle. Det giver store bevægelser, der stemmer bedre med børnenes anatomi end de smaa skrifttræk paa papiret. Dernæst leder hr. Bure sine elever i samtaleform kritisere saa vel lærernes forskrifter som hinanden indbyrdes, og naar denne kritik er saglig, er den kun af det gode og bidrager til at indøve eleverne i fin iagttagelse, tænkning, æstetisk dømmekraft o.m.m., ja, med de rette fordringer til finfølelse og nænsomhed kan den gensidige kritik ogsaa udvikle anlæg i disse retninger. Som man kan se, er hr. Bures metoder ”pædagogiske” og hans undervisning i skrivning behøver ikke at motive-res med, et den er et krav ude fra livet. Den giver eleverne udviklingsbetingelser. Men Bure lærer sine børn at analysere bogstaverne og giver dem sikre erindringsbilleder af bogstaverne efterhaanden af ordene, derfor faar hans elever formentlig saa hurtigt en haandskrift, og dersom man undersøgte dem psykofysisk, vilde det nok vise sig, at de med hensyn til deres skrivning er forud for andre børn i samme alder.”

(Rasmussen 1915, s. 32-42)

Den øgede fokus på skrivningens metodik fra begyndelsen af det 20. århundrede ledte ind i skrivefagets ”gyldne” årtier, der strakte sig frem til 1950’erne, hvor der var fokus på at udvikle skrivefagets didaktik og pædagogik. I den periode så en række konkurrerende skrivesystemer dagens lys, hvor ikke mindst Herman Larsens skrivesystem opnåede stor udbredelse i folkeskolen. Hans system bestod af to rækker bøger: 1) øve- og skrivebøgerne (1920) og 2) den røde skrivebog (1935), der uafhængigt af hinanden kunne bruges gennem hele skoletiden. I øvebøgerne fandt man træningsøvelser og træningsbogstaver på omslaget. Skrivebøgerne benyttedes sammen med øvebøgerne. På omslaget fandtes forskrifter. I den røde skrivebog var træningsøvelser, træningsbogstaver og sammenskrift samlet på samme side. Desuden havde Herman Larsen udgivet en vejledning både til øve- og skrivebøgerne og til den røde skrivebog (Larsen, 1936).



Skifertavle og griffel, begyndertræningen i skrivning langt op i det 20. århundrede. (Dansk Skolemuseums Fotosamling, Rune Clausen)

Målet med skrivefaget var, at børnene fik en ”ordentlig, tydelig og flydende håndskrift”, som der stod i undervisningsvejledningen fra 1942.

I Herman Larsens og en række af de øvrige skrivesystemer fra perioden vægtede man de motoriske fysiognomiske aspekter af skriveindlæringen, og der blev sat fokus på, at skrivningen foregik ergonomisk korrekt og med den rigtige anvendelse af finger-, hånd- og armbevægelser, så eleverne undgik unødigt kropsspænding i skri-

veprocessen. I Leksikon for Opdragere fra 1953 (en guldgrube af et leksikon, hvis man vil vide noget om state-of-the art viden indenfor den pædagogiske verden kort efter 2. verdenskrig) gives følgende sammenfatning af, hvad der var bredt accepterede sandheder om skriveundervisningen på denne tid:

”Formålet med skrivning er at opøve eleverne til så fuldkomment som muligt at kunne beherske skrivningens bevægelser samt at lære dem bogstavsformerne, men de veje og midler som de forskellige systemer anvender, er ret forskellige. Skrivebevægelserne ved selve bogstavdannelsen kan være finger-, håndleds- eller armbevægelser. Hvilken eller hvilke af disse bevægelser der er mest hensigtsmæssige, er der blandt pædagogerne uenighed om. Nogle lægger hovedvægten på fingerbevægelsen, andre på armbevægelsen. Men de fleste søger en kombination af samtlige bevægelser. Arm- og håndledsbevægelserne er de mindst komplicerede, hvorefter disse indøves ved i de første skoleår at lade børnene skrive med meget stor skrift. De store skrivebevægelser har desuden den fordel, at de giver stærkere bevægelsesfornemmelser, og at analysen af bogstavformerne er lettere. Først fra det 3. skoleår begynder man træningen af de ret fint koordinerede fingerbevægelser. Under skriveprocessen glider hånd og underarm fra venstre mod højre. Denne bevægelse samt skrivebevægelserne ved bogstavdannelsen må foregå uden stramme og spændte muskler, og dette søger man at nå ved særlige træningsøvelser. Skrivestillingen, hvorved forstås såvel legemets som armens, håndens og fingrenes stilling, skal yde de bedste betingelser for selve skrivebevægelserne. Højre underarm skal stå vinkelret på bogens linier, hvorfor denne får en hældning til venstre. Den mest brugte hældning er på 22½ grader, men kan variere noget i de forskellige systemer. Skriftens hældning bestemmes ikke alene af bogens hældning, men også af håndens fysik. Den almindelige hældningsvinkel ligger mellem 22½ til 35 grader. Om alle elever skriver med samme hældning, er temmelig ligegyldigt, blot den enkelte elevs hældning er ensartet.

Med hensyn til skrivestillingens hygiejne har skolen en kamp at kæmpe mod den dårlige legemsholdning. Årsagerne til denne er den almindelige muskelspændingstilstand, som skrivearbejdet sædvanligvis medfører for den uøvede, hvorfor mange pædagoger søger en god skrivestilling indarbejdet ved stadig træning i afslappet legemsholdning som indledning til skrivetimerne. Men endnu vigtigere er træningsøvelser, da de giver lettere bevægelser uden spændte muskler. Der er i alt 66 bogstaver og taltegn, som eleverne skal lære udenad. Dette opnås ved stadig gennemgang af bogstavsformerne med indgående analyse af bogstavets form og ved indøvelse af bevægelserne ved luftskrivning og sporskrivning. Alfabetet deles i grupper således, at bogstaver med fælles grundtræk kommer i samme gruppe. Sammenskriften består i de første skoleår af enkle ord. Disse gøres efterhånden vanskeligere, og i de sidste skoleår skrives hele sætninger. Eleverne må lære at se, hvor langt der skal være imellem bogstaver og ord, og om de enkelte bogstavers højde harmonerer. Både de enkelte bogstaver og sammenskrivningen indøves først på tælling. Taktskrivningen hjælper eleverne til at overholde den gode holdning og indøve den rigtige håndstilling. Den fremskynder de langsomme elevs bevægelser og holder de alt for hurtige tilbage. Undervisningen i en skrivetime foregår i almindelighed efter følgende plan: 1) Stilingsøvelser, 2) træningsøvelser, 3) gennemgang af et eller flere bogstaver, 4) sammenskrift på tælling, 5) det indøvede indføres – evt. i et særligt hæfte – uden tælling. Som skrivemateriale anvendes i de første skoleår blyant; i skrivebøgerne er der indskudt højdelinier mellem skrivelinierne”.

(Leksikon for Opdragere II, s. 1885, 1953).

Som den ovenstående gennemgang af ”state of the art” af skriveundervisningens praktiske udførelse i 1950’erne med al tydelighed viser, havde skrivning for længst opnået status som et fag med en egen teoretisk og praktisk fagdidaktisk profil. Målet med skrivefaget var, at børnene fik en ”ordentlig, tydelig og flydende håndskrift”, som der stod i undervisningsvejledningen fra 1942. Selv om der nu var en klart mere funktio-

nel tilgang til skrivefaget, hvor man endog ofte forsøgte at krydre den ellers fortsat noget tørre og gentagelsesprægede skriveundervisning med små oplivende momenter, som at lade eleverne synge i kor i takt til skrivningen, var og blev skrivefaget for de fleste et ganske trist og langvarigt bekendtskab igennem skoleforløbet. Og da man fortsat insisterede på, at eleverne skulle kunne skrive korrekt og stilmæssigt smukt i hæfterne uden nogen former for blækklatter, blev dét at lære at erhverve sig en letflydende og læsbar skrift for rigtig mange elever noget af en traumatisk oplevelse. Denne oplevelse blev styrket af, at skrivning også i vidt omfang blev benyttet som et disciplineringsmiddel i folkeskolen. En meget almindelig straf for en elev, der havde overtrådt reglerne, var, at hun fik en eftersidning, hvor hun 100 gange skulle skrive på tavlen eller i et kladdehæfte, at hun ”ikke måtte forstyrre med snakken i timerne”. Samtidig fik eleverne tudet ørene fulde af, at en pæn håndskrift indikerede, at man var et godt og redeligt menneske. Skriveundervisningen kobledes på effektiv vis pæn håndskrift sammen med moralsk habitus.

I den procesorienterede skrivepædagogik tog man afstand fra tidligere praksis, hvor lærerne forholdt sig korrigerende og vurderende til elevens skriftlige produktion, og i stedet blev der lagt vægt på det skriftlige arbejdes tilblivelsesproces.

Skriveundervisningen lå næppe højt på mange elevers barometer over favoritfag, og skrivningen slugte fortsat megen værdifuld undervisningstid i skolen, men på resultatsiden talte, at størsteparten af eleverne kom ud af skolen med en håndskrift, der både var læselig og for det meste nogenlunde korrekt skrevet med syntaks og kommasætning. Det er disse ”gode gamle dage”, som revsere af nutidens unges mangelfulde håndskrift henviser til.

Opgøret mod den megen færdighedstræning og øvelsesreproduktion i skriftlig dansk satte ind i 1960’erne. I Tidsskriftet Læsepædagogik i 1963-

64 argumenteredes der f.eks. i ledende artikler for, at det hidtidige intense arbejde med skriftlig dansk havde været alt for kortsynet og massivt præstationsorienteret. Fremfor at bruge al den tid i skriftlig dansk på afskrivning og staveordstræning, som man hidtil havde gjort, ønskedes det nu, at eleverne hurtigere kom frem til at udtrykke deres egen mening og ræsonnere på skrift, fremfor blot at skrive korrekt og læseligt. Der skete en vægtforskydning i skriftlig dansk fra færdighedstræning til dannelsesproces. Samtidig skete der en ændring i den skriftform, som eleverne lærte. Frem til 1950’erne havde skråskriften domineret, men herefter trængte systemskrift og andre former for formskrift ind i folkeskolen og blev efterhånden med dens enklere bogstavsformer den foretrukne skrifttype.

Ved folkeskoleloven af 1975 blev skrivningens rolle i skriftlig dansk yderligere reduceret, og i løbet af 70’erne forsvandt håndskriftens monopol som elevernes skrivemetode, da skrivemaskinen kom ind i skolen, og eleverne i de store klasser fik mulighed for at lære skriveteknikken på tastaturet.

I 1980’erne vandt den procesorienterede skrivepædagogik indpas i Danmark. I den procesorienterede skrivepædagogik tog man afstand fra tidligere praksis, hvor lærerne forholdt sig korrigerende og vurderende til elevens skriftlige produktion, og i stedet blev der lagt vægt på det skriftlige arbejdes tilblivelsesproces. Samtidig fik computerne for alvor fodfæste i skolerne. Eleverne skulle nu lære at skrive deres historier på computer i et tekstbehandlingssystem. Arbejdet med stavning og sætningskonstruktioner var ikke længere det vigtigste. Opbygningen af elevernes fantasi og kreativitet i de skriftlige arbejder vejede tungere, og den traditionelle ”håndholdte” skriveundervisning blev kraftigt reduceret og primært praktiseret i indskoling.

Med udviklingen af de digitale teknologier og inddragelsen af internettet blev websteder en del af skrivepædagogikken i 00’erne. På få år var mulighederne for interaktivitet blevet langt større end i 1990’erne, og skrivningen kunne flettes sammen med informationssøgning, brug af billeder, hyperlinks, lyd og filmklip. For det traditionelle skrivefag var det ”skriften på væggen”, selvom man fortsat i 2009 ved afgangsprø-

verne i 9. og 10. klasse i skriftlig stil var henvist til at benytte pen og papir. Denne sidste bastion for håndskriften faldt dog kort efter, da der blev givet grønt lys til, at eleverne i alle prøvesammenhænge måtte benytte sig af egne computere. I dag spiller den traditionelle skriveundervisning en meget beskeden rolle i folkeskolens undervisning, som især koncentrerer sig i indskoling.

Der er ingen tvivl om, at håndskriften er en uddøende kultur i folkeskolen, omend den næppe forsvinder helt. For det første fordi en håndskrift er god at have, når man ikke har en computer. Og for det andet fordi det påvirker læseudviklingen positivt at få bogstaverne ind gennem kroppen og ud gennem fingrene.

Brugen af elektroniske hjælpemidler til skriveprocessen er en integreret del af folkeskolen anno 2016, hvor også børn i første klasse nu mange steder får udleveret iPads. Som konsekvens heraf er der rigtig mange af tidens skoleelever, som aldrig opnår en naturlig sikkerhed i at skrive i hånden, endside opnår en håndskrift, der er blot nogenlunde læselig og sammenhængende. Der er ikke i tvivl om, at nogle elevers langsommelige og usikre håndskrift har fået dem til at holde sig tilbage i timerne. Det kan derfor have en demokratiserende effekt, at det meste nu foregår på computer. I 7. årgang på Utterslev Skole (Information, 2012, s. 14-15) viste erfaringen, at svage elever pludselig begyndte at tage notater, når blyanten erstattedes af en iPad.

Der er ingen tvivl om, at håndskriften er en uddøende kultur i folkeskolen, omend den næppe forsvinder helt. For det første fordi en håndskrift er god at have, når man ikke har en computer. Og for det andet fordi det påvirker læseudviklingen positivt at få bogstaverne ind gennem kroppen og ud gennem fingrene. Man kunne måske godt ønske sig, at eleverne havde mere tid og lejlighed til at udvikle håndskriftens æstetiske og personlige dimension og opnåede glæden

ved at fremstille noget med hænderne og skrive og modtage et håndskrevet brev eller kort, men sammenlignet med alle de øvrige kompetencer, som nutidens elever skal tilegne sig i folkeskolen, er det vel rimeligt, at håndskriften har den neddrolede position på folkeskolens curriculum, som er tilfældet i dag.

Litteraturliste

Brammer, G. P. (1838, revideret version 1847 og 1861). *Lærebog i Pædagogik og Didaktik udarbejdet især med Hensyn til det danske Almueskolevæsen*, 1. udgave.

Bure, K. (1914). *Skrivningens psykiske og fysiologiske Sider*.

Gjerløff, A. K. & Jacobsen, A. F. (2014). *Dansk Skolehistorie: Da skolen blev sat i system 1850-1920*, bd. 3

Hansen, O. (1898). *Opdragelseslære*.

Information, Sørensen, R. B. og Rasmussen A. Brask, Hvis man har en pæn håndskrift, er man et pænt menneske, 3.5.2013, s. 14-15.

Jepsen, H. & Mortensen, L. (1912). *Undervisningsmetodik*.

Larsen, H. (1936). *Skrivemetodik*.

Leksikon for Opdragere I-II (1953).

Matzen, M. (1888). *NY ABC*.

Rasmussen, V. (1915). *Skrivning, i Vor Ungdom*.

Salling, S. H. (1907). *Skrivefaget i børneskolen, i Vor Ungdom*.

לוי אב

זרע אב

ברוך אב

9



Fra mundtlig til skriftlig kultur – historie og konsekvenser

SØREN SØGAARD, CAND. MAG. TIDLIGERE GYMNASIELÆRER, SENERE JOURNALIST, FORFATTER OG OVERSÆTTER. SE MERE PÅ WWW.SOEREN-SOEGAARD.DK

Artiklen bygger på nogle af Søren Søgaards kapitler i bogen *Skriftens vej* (Academica, 2011). I bogen kan man læse meget mere om emnet.

Denne artikel ser på skriftsprogets oprindelse og funktion og dets forhold til talesproget. Endvidere ser den på, hvad de mundtlige kulturer vandt ved indførelsen af skriften, men også lidt på, hvad der gik tabt. Det ser ud til, at de skriftsproglige kulturers symbolske repræsentationer af virkeligheden kan fremmedgøre os fra en oprindelig livsintensitet og gøre det vanskeligere for os at fornemme, hvad der er virkeligt. Der er dog grund til at tro, at en indsigt i skriftens kulturhistoriske virkninger kan hjælpe os til at udvikle meningsfulde læreplaner og undervisningsmetoder i skolen.

Sproget er menneskets vigtigste kulturelle redskab, og selvom det er uklart, hvornår i evolu-

tionens løb mennesket udviklede sprog, er der almindelig enighed om, at mennesker for 200.000 år siden havde en betydelig sprogeevne, og at sprog, som vi kender det, var en del af menneskets udstyr for omkring 50.000 år siden. Hånd i hånd og uløseligt forbundet med sprogets udvikling gik en stadigt mere udviklet intellektuel klarhed og evne til analytisk tænkning. Samtidig markerer udviklingen af sproget et afgørende skift i menneskets forhold til omgivelserne. Fra at være et biologisk væsen (som alle andre) blev mennesket nu et kulturelt væsen, hvis eksistens ikke længere var underkastet blinde naturkræfter, men i høj grad byggede på sociale fællesskabers samarbejde og arbejdsdeling. Sproget kan opfattes som både en forudsætning for og en følge af denne kulturelle udvikling, og ligesom der ikke på jorden findes mennesker uden kultur, findes der heller ikke mennesker uden sprog.

Mens det talte sprog er en universel egenskab ved mennesket, forholder det sig helt anderledes med skriften.

Mennesker indlærer deres sprog forbavsende hurtigt og råder allerede fra 2-årsalderen over et betydeligt ordforråd sammen med bøjnings-

endelser, artikler, hjælpeverber, adverbialer og præpositioner, så barnet kan udtrykke forhold som antal og bestemthed samt rum-, tids- og modalitetsforhold. Denne eksplosive udvikling viser sprogets betydning for menneskets sociale overlevelsestrategi og antyder samtidig, at sprogindlæringen har et eller andet genetisk grundlag, som tidligt i barnets udvikling holder et vindue åbent for sprogindlæring, fordi den voldsomme sprogudvikling i form af akkumulation af ord og sofistikering af grammatikken foregår i et tempo, som ligger ud over, hvad vi er i stand til at opnå både alene og gennem undervisning i nogen anden periode i livet.

Mens det talte sprog er en universel egenskab ved mennesket, forholder det sig helt anderledes med skriften. Mens der i verden findes over 4.000 talte sprog (afhængigt af, hvordan man definerer sprog og dialekt), er antallet af skriftsprog langt mindre og ligger på omkring 150, hvilket vil sige, at mange sprog aldrig har fået en skrift, og endnu i det 21. århundrede er der store dele af menneskeheden, som ikke benytter sig af skrift. Man regner med, at ca. en mia. mennesker kloden over af den ene eller anden grund er analfabeter eller endnu ikke er nået frem til en skrift. Og det er netop, når man sammenligner udviklingen hos folk uden skrift med udviklingen hos folk, der er i besiddelse af skriftsprogsfærdigheder, at skriftens betydning tydeligst kan iagttages.

Grundlaget for skriftsproget er overalt det talte sprog, men skrift er ikke bare nedskrevet tale, hvad enten den bygger på fonemer som i de europæiske sprog, stavelser som i oldtidens sumerisk eller ord som i kinesisk.

Fra tale til skrift

Skrift synes at være opstået uafhængigt af hinanden mange forskellige steder på jorden og på forskellige tidspunkter, når kulturer nåede visse udviklingstrin, fra Mellemøsten over Asien til Påskeøen og de mellem- og sydamerikanske indianere. Det første "egentlige" skriftsprog, altså konventionelle symboler for elementer i talesproget, finder vi i Sumer i Mesopotamien (det nuværende Irak) for omkring 5.000 år siden, men forhistorien er lang og går formentlig tilbage til afbildninger af magisk art, som f.eks. de 20.000 år gamle hulemalerier, man finder i Lascaux i

Sydfrankrig. Ud over det sumeriske skriftsprog ser det ud til, at skrift opstod uafhængigt i Egypten og Kina i perioden fra 3000 f.v.t. til 1500 f.v.t. og f.eks. hos zapoteker- og mayaindianerne i Amerika fra o. 550 f.v.t.

Fælles for udviklingen af skriftsprog ser ud til at være et udgangspunkt i piktogrammer, altså billedlige fremstillinger af den ting eller det forhold, der henvises til. Og det ser ud til, at skriftens oprindelse i Sumer var et ganske prosaisk behov for at få styr på templers og herskeres indtægter og udgifter, som man simpelthen ikke kan holde rede på mundtligt. Sumererne skrev på lertavler, og i løbet af nogle århundreder forsvandt de første primitive piktogrammer og blev afløst af mere stiliserede skriftegn, den såkaldte kileskrift, som ved kombinationer kom til at betegne begreber, altså blev til ideogrammer.



Sumerisk kileskrift, lertavle ca. 2600 f.v.t.

Billedet er hentet på: www.natgeo.dk/videnskab/opfindelser/hvem-opfandt-det-foerste-skriftsystem

Senere fandt man på at lade tegnets lydige indhold indgå som en del af en rebus, hvorved man langsomt arbejdede sig frem til en lydskrift, f.eks. som hvis man på dansk lod en stiliseret tegning af et får betegne både dyret og verbet med samme lyd. De sumeriske skrivere forsynede derfor skriftegnene med små ekstrategn, determinativer, som fortalte, om skriftegnet betegnede en genstand, et verbum eller blot en lyd. Det samme gjorde de egyptiske skrivere i forbindelse med hieroglyfferne, som i begyndelsen mest var beregnet til repræsentative og religiøse indskrifter. Senere udviklede Egypterne yderligere to skrifter, en kursivskrift, som var enklere at håndtere, og den såkaldte demotiske

skrift til daglig brug, en skrift, der nærmede sig den alfabetiske lydskrift.

Piktogram, ideogram, stilisering og rebus synes at være universelle udviklingstrin i skriftens historie. Problemet med disse systemer er selvfølgelig antallet af de skrifttegn, en skriver må beherske for at mestre skriftsproget. Sumererne nåede ned på ca. 600 tegnkombinationer med deres rebussytem, mens andre sprogs tegnbeholdning er langt mere omfattende, hvilket i skriftens første par tusind år gjorde skriften til et privilegium for en smal, magtfuld overklasse af præster og lærde.

Den kinesiske skrift, som er den ældste skrift i verden, der stadig er i brug, har bevaret den stiliserede billedskrift og rebusteknikken og er i dag en ord- og stavelsesskrift med omkring 8.000 forskellige tegn i de almindelige ordbøger. Gennem de fire tusinde år, den kinesiske skrift har eksisteret, har man udviklet de oprindelige "hieroglyffer" eller piktogrammer til en kompleks blanding af billeder og betydninger, dannet ved meningsbærende ekstra tegn eller sammensmeltninger af billeder. Et fonetisk alfabet – pinyin – fik officiel status i 1958 og anvendes især i ordbøger til at angive udtale.

Fordelen ved de kinesiske skrifttegn er, at skriftsproget er uafhængigt af det talte lydssprog og derfor kan anvendes hen over dialekter og endda de helt forskellige sprog, der findes i Kina. Til gengæld må en læsekyndig kineser mestre omkring 4.000 tegn, mens der i historisk-filologiske kinesiske leksika findes omkring 50.000 tegn. Det er klart, at selve tegnmængden gør det til en mere krævende opgave at lære at beherske skriftsproget, end tilfældet er med de fonetiske alfabeter med deres begrænsede tegnmængde (typisk 24 eller 28 tegn).

Den kinesiske skrift blev antaget af nabofolk som koreanere og vietnamesere og nåede også til Japan, men blev opgivet i Vietnam i begyndelsen af 1900-tallet til fordel for det latinske alfabet og af Nordkorea i 1949 til fordel for et koreansk alfabet på 24 tegn.

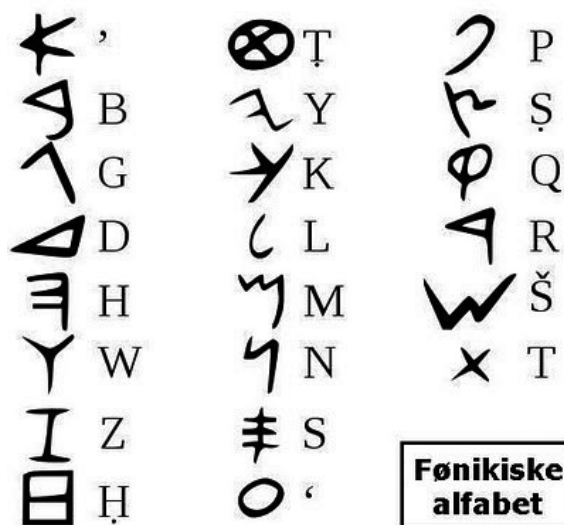
Alfabetet

Det var de flekterende indoeuropæiske og semitiske sprog, der udviklede den alfabetiske skrift,

vi kender i dag, som det mest enkle og smidige skriftsystem. Ved at lade stiliserede billeder for et ord betegne den første lyd i ordet i stedet for hele ordet skabte fønikerne et teknologisk gennembrud med deres alfabet, som vi kender fra omkring 1200 f.v.t.

Den alfabetiske skrift har bredt sig til vidt forskellige sprog og er blevet tilpasset deres specielle lydssystemer ved indførelse af særlige bogstaver og tegn.

Det nye alfabet var en revolution, fordi det var fonetisk og derfor kunne gengive alle sprogets fonemer med et begrænset antal tegn, typisk mindre end 30. Det føniskiske alfabet var uden vokaler, fordi semitiske ord begynder med en konsonant eller en stødlyd, og fordi vokaler i semitiske sprog ikke har den betydningsadskilende funktion, som de har i de europæiske.



Det føniske alfabet, foto fra wikipedia, https://no.wikipedia.org/wiki/F%C3%B8nikisk_alfabet.

Det var grækerne, der i 700-tallet f.v.t. indførte vokalerne, som videreførtes i det latinske alfabet fra 500-tallet, vi anvender i dag. Det græske alfabet er grundlaget for alle de alfabetiske skrifter, vi kender, og som alle indlæres med bogstaverne i en bestemt rækkefølge. Mange forskere (eksempelvis Egan (2003), som har mas-

ser af henvisninger) mener, at den udvikling i det femte århundrede f.v.t., som er blevet kaldt det græske mirakel, og som så pludseligt affødte demokratiet, logikken, filosofien, historien, dramaet, videnskabelig tænkning og så videre, for en stor del kan forklares ved udviklingen og udbredelsen af alfabetiske skriftsprogsfærdigheder, og at det var den nærmere udformning, akkumulering og fortolkning af nedskrevne tekster, der førte til disse revolutionerende intellektuelle udviklinger på et tidspunkt, hvor nabofolkene i Mellemøsten hovedsagelig anvendte deres skrift til at føre lister over lagerbeholdninger og lignende.

Den alfabetiske skrift har bredt sig til vidt forskellige sprog og er blevet tilpasset deres specielle lydsystemer ved indførelse af særlige bogstaver og tegn. I Norden fandtes omkring 200 e.v.t. et særligt germansk alfabet, runerne, som blev benyttet så sent som i 1300-tallet.

Men selv en god fonografisk skrift er ikke nogen simpel afspejling af talesproget. Krav om ords genkendelighed vil altid føre til en vis konservatisme i retskrivningsnormerne, og da talesproget ofte udvikler sig hurtigere end skriftsproget, kan afstanden mellem de to sprog blive ganske stor, som man f.eks. ser det på dansk og engelsk.

Overalt, hvor skrift opfindes og indføres, ser vi en voldsom udvikling i handel, produktion, kunst, videnskab og regeringskunst.

På den anden side har de nye personlige elektroniske medier som blogs og e-mails og især chat og sms givet anledning til udvikling af et nyt skriftsprog, som i højere grad, end vi før har kendt, er påvirket af talesproget på grund af den umiddelbare udveksling, som har elimineret tidsfaktoren og givet en ny nærhed. Det har resulteret i en hel række nye stavemåder samt tegn og udtryk for bl.a. følelser, en talesprogsagtig syntaks og en afslappet holdning til retskrivningen. Disse personlige skriftmedier har ikke eksisteret ret længe, og hvad virkningen af deres nye skriftsprog vil blive på længere sigt, har vi til gode at se.

Skrift og kultur

Alle skriftsproglige folk opfatter skriften som så stort et mirakel, at den som udgangspunkt har været betragtet som en gave fra guderne. Egypterne kalder for eksempel deres skrifttegn for hieroglyffer, hvilket betyder hellige tegn, og troede, at Thot, gudekongen over oldtidens Naukratis – visdommens og skriftens gud – havde givet menneskene skriften som en gave. De troede derfor også, at hieroglyfferne besad en magisk kraft, som indvirkede på alle aspekter af deres liv og død, som for eksempel høst, husholdning, fødsler, sygdom, gravritualer og overgang til den næste verden. Hieroglyffer kunne f.eks. anvendes mod sygdom. Man skrev helbredende formularer direkte på huden og tillagde disse en magisk kraft, som ville helbrede den syge. Hieroglyffer blev også anvendt på smykker og amuletter for at afværge alt ondt. Også de nordiske runer blev anvendt magisk, især de tidlige runer.

Overalt, hvor skrift opfindes og indføres, ser vi en voldsom udvikling i handel, produktion, kunst, videnskab og regeringskunst, og vi har vanskeligt ved at forestille os et civiliseret samfund uden nedskrevne love og uden bøger, aviser, e-mails og andre former for skriftlig kommunikation. Uden skriften ville vi også være historieløse i den forstand, at vi nok ville have en række fortællinger og myter om fortiden, men de ville ikke være særlig præcise, og jo længere tilbage, fortiden befinder sig, jo mere upræcise og fantasifulde ville de være. Faktisk er kontrasten mellem vores viden om fortidige perioder med skrift og fortidige perioder uden skrift så stor, at vi henlægger dem til to forskellige forskningsområder og kalder de første forhistoriske og de sidste historiske i egentlig forstand.

Skriften bidrager i meget høj grad også til skabelsen af en følelse af fællesskab, af etnisk og national bevidsthed. I Kina er det meget tænkeligt, at det store land med dets mange sprog, dialekter og racegrupperinger for længst ville være faldet fra hinanden uden den fælles skrift. På samme måde spiller den arabiske skrift en stor rolle for fornemmelsen af enhed inden for islam og den hebraiske skrift for jødedommen og for den moderne stat Israel. Hvis man sammenligner de etnisk og sprogligt forskellige kinesere med deres fælles skriftsprog med de nordamerikanske in-

dianere, som ingen skrift havde og følgelig aldrig overvandt deres skæbnesvangre splittelse i folk og stammer, bliver sammenhængen tydelig.

Gevinster og tab

Men selv om opfindelsen af skriften og dernæst et praktisk anvendeligt arkiveringssystem på papir har givet mennesket større fordele end nogen anden intellektuel bedrift i dets historie og uden for enhver tvivl har været en grundlæggende forudsætning for menneskeartens succes på jorden, har skriften også været genstand for kritik og er i nogle sammenhænge blevet betragtet som et kulturtab.

I overgangen fra mundtlig til skriftlig kultur ændres en række af de grundlæggende forhold, som på mange måder gør den mundtlige kultur mere intens, konkret og meningsfuld end skriftkulturen med dens tendenser til distancering og abstraktion. Endnu i vor tid er det muligt at iagttage rent mundtlige kulturer, f.eks. blandt afrikanske stammefolk, hos de australske aboriginere og blandt visse asiatiske folkeslag, for hvem det er karakteristisk, at hele deres viden om, hvordan de skal leve og overleve, og hele deres fortolkning af verden og af den mening, deres tilværelse giver, befinder sig i deres hukommelse og typisk udtrykkes narrativt, dvs. i form af fortællinger. Og hvor skriften er tilbøjelig til at bevæge sig i retning af analytisk abstraktion og refleksion, beskæftiger historiefortællingen sig med de holdninger, relationer, reaktioner og værdier, som allerede er kendt i stammesamfundet, hvor alle ved, hvordan man skal opføre sig. Det var det, Jesus gjorde med sine mundtlige lignelser, netop i opposition til de ”skriftkloge.”

Hvor skrivningen fremmer distance og individualisering, knytter det talte ord personer sammen i fællesskaber.

Mennesker i mundtlige kulturer lever derfor ikke i et distanceret og abstrakt forhold til deres verden, men konkret og praktisk, og den ældre generation værdsættes for dens hukommelse og for dens lager af uvurderlige historier om stammens liv. Undervisning foregår ved efterligninger og praktiske øvelser i tæt forbindelse

med omgivelserne og med hinanden. Erfaringer og oplevelser er subjektive og fælles. Landsbyens historiefortæller interagerer med sit publikum i en sådan grad, at det er vanskeligt at sige, hvem der egentlig er ophav til den historie, der bliver fortalt, og den mundtlige historiefortælling er hverken abstrakt eller intellektuel, men gør flittigt brug af visuelt billedsprog, billedtale og oplevelser, som alle kender. Og hvor skrivningen fremmer distance og individualisering, knytter det talte ord personer sammen i fællesskaber. Forfatterrollen og adskillelsen mellem forfatter og publikum er et typisk produkt af skriftkulturens distancering.

Sokrates' bekymringer

Allerede i 400-tallet f.v.t. lader Platon i dialogen *Faidros* filosofen Sokrates, karakteristisk nok ved hjælp af en fortælling, udtrykke sin bekymring over de potentielle tab, der fulgte med de forholdsvis nye læse- og skrivefærdigheder. Sokrates, der aldrig selv skrev en linje, men virkede gennem det levende ord og den mundtlige dialog (som vi dog næppe ville have kendt noget til i dag uden Platons skrifter!), fortæller sin unge ven Faidros den gamle egyptiske legende om gudekongen Thot, som bragte sine opfindelser til Thamos, gudekongen over hele Egypten. Thamos var imponeret, men havde ikke meget til overs for den opfindelse, Thot anså for sin største bedrift, nemlig skriften, som han mente ville skabe glemsomhed i sjælen hos dem, der lærer den, og kun give dem et skin af visdom i stedet for sand visdom.

Thamos (og Sokrates) havde ret et langt stykke hen ad vejen. Igen og igen har opdagelsesrejsende ladet sig forbløffe over ”mindre civiliserede” folkeslags evne til at huske og memorere. Polynesierne havde for eksempel lange genealogier, som blev mundtligt overleveret på samme måde som de islandske genealogier før nedskrivningen af sagaerne på Island, hvor den såkaldte lovsigemand hvert år mundtligt fremsagde loven på Altinget, før nedskrevne love blev grundlaget for samfundet. Mange primitive folkeslag har omfattende samlinger af trylleformularer, eventyr, sange og fortællinger, som udelukkende overleveres mundtligt, og det kan være vanskeligt for os at tro, at de hellige Vedaer i Indien, som i omfang langt overstiger Bibelen, blev overleveret

mundtligt alene efter hukommelsen og helt ned til de mindste detaljer, før den indiske skrift blev indført.

Skriften har utvivlsomt undermineret hukommelsens oprindelige livfuldhed og kraft, men over for Thamos' indvending kunne Thot med rimelighed have hævdet, at hans opfindelse fjernede en byrde fra mennesker og satte dem fri til nye former for produktiv virksomhed. Skriften gør det muligt for mennesker, især mennesker som lever i moderne, komplicerede civilisationer, at beskytte deres hukommelse mod overbelastning med alle mulige ligegyldige detaljer, men overlade dem til papiret, indtil der bliver brug for dem. Vores biblioteker og andre lagringsfaciliteter indeholder en enorm mængde tanker og kendsgerninger, som kan bringes til live, ofte efter hundred- eller tusindvis af år, og bidrage til kvaliteten af den tænkning, som til syvende og sidst er civilisationens udviklingsmaskine.

Skriftsprog og virkelighed

Når mennesker nedskriver tanker og budskaber, som ellers ville passere forbi i mere flygtige former, og derved eksternaliserer dem i en form, som kan kontrolleres og diskuteres, fører det også til refleksioner over sproget selv. Dette gælder især for de alfabetiserede skriftsprog, som naturligt giver en større indsigt i sprogets struktur end for eksempel en billedskrift. Alfabetet sikrer f.eks., at vi hører vores tale som opdelt i elementer, der kan brydes ned til fonemiske segmenter. Kinesiske læsere af traditionelle skriftegn opfatter ikke sådanne fonemiske segmenter, mens kinesiske læsere af det alfabetiske pinyin-tegnssystem gør. Men det ser ud til, at det alfabetiserede skriftsprog har langt mere dybtgående virkninger end de blotte sproganalytiske.

Det kunne se ud til, at det græske alfabets overlegne teknologi og indlæringen af skriftsprogfærdigheder er uløseligt forbundet med overgangen til det, man kan kalde den moderne bevidsthed og de forståelsesformer, der konstituerer den. Men som man bl.a. kan se af den måde, børns historier efter femårsalderen ændrer sig på i retning af de voksnes mere prosaiske verden (og i takt med reduktionen af synapsen i børnenes hjerner), ser det samtidig ud til, at skriftens

objektivering og distancering gør menneskers opfattelse af og adgang til virkeligheden vanskeligere.

Det er denne forskel, mange voksne i deres personlige liv tænker tilbage på, når de tænker på barndommens intenst sansede, mytiske og billedrige barndom, som efter skolegang og uddannelse blev stadig mere fremmed for dem.

Symbolisk virkelighed og fortælling

Thamos' indvending mod skriften peger på et forhold af grundlæggende betydning: Skriften var ikke blot en frigørelse fra en byrde og ikke kun en gevinst. Efterhånden som skriften vandt frem og erstattede den mundtlige, billedrige mytiske bevidsthed med dens levende verden af historier, blev virkeligheden i stigende grad udtrykt i symboler, som skulle afkodes med øjet og intellektet i stedet for med øret, følelserne og kroppen. Adgangen til virkeligheden blev mere indirekte og fjern og var ikke længere en intens deltagelse i en umiddelbar, dyb og meningsfuld livsvirkelighed. Mennesket begyndte i stigende grad at leve i rent symbolske virkeligheder, som for ganske mange mennesker, ikke mindst for eleverne i vores skoler, kan virke u håndgribelige og fremmedgørende.

Når børn i vores skoler modtager undervisning i skriftsprog-lighed og andre rationelle færdigheder, kan vi se et tab af mytiske evner, som ligner det kulturelle tab fra mundtlighed til skriftlighed.

Kieran Egan, Professor of Education ved Simon Fraser University og Co-Director, Imaginative Education Research Group (IERG) (2003) argumenterer overbevisende for, at børn i deres udvikling i et vist omfang gentager den kulturhistoriske overgang fra en mundtlig til en skriftlig kultur, når de træder ind i skolesystemet og erhverver de skriftsprogfærdigheder, vores kultur bygger på. Men når børn i vores skoler modtager undervisning i skriftsprog-lighed og andre rationelle færdigheder, kan vi se et tab

af mytiske evner, som ligner det kulturelle tab fra mundtlighed til skriftlighed, især et tab af metaforiske og narrative færdigheder. Og det er ikke så godt, for på den måde kan vi risikere at miste lige så meget gennem fremmedgørelse og intellektuel og emotionel udtørring, som vi vinder gennem erhvervelsen af den analytiske forståelse. Et besøg i en gymnasieklasse, som under lærerens vejledning beskæftiger sig med litterær analyse, vil være en god illustration af dette forhold.

Når vi betragter uddannelsessystemets angreb på den mundtlige kulturs flydende metaforiske og narrative evner, kan vi uden videre konstatere, at forringelsen af disse evner kan være mere eller mindre omfattende. Det afhænger bl.a. af, om skriftsprogsundervisningen opmuntrer og stimulerer til anvendelsen af metaforer og fortællinger, eller om den modvirker og undertrykker den. Det, det gælder om, er at finde en metode, der maksimerer gevinsterne og minimerer tabene.

Så måske kan man, når man udfører de sædvanlige skriveaktiviteter i skolen, gøre noget for at bevare verden intens og virkelig ved at være bevidst om og dyrke forskellene på talesprog og skriftsprog og huske, at talesproget ikke blot er en slags ukorrekt eller ufuldstændigt skriftsprog.

Og måske kan vi så også gøre det lettere for eleverne at undgå at forvirke sig i symbolske virkeligheder (læs: ideologier, religioner, abstraktioner) og hjælpe dem til at holde fødderne, og psyken, solidt plantet i deres konkrete livsverden.

Vores forhold til metaforer og fortællinger er en vigtig målestok for, hvor meget vi kan risikere at miste. Metaforer udvikler sig tidligere og lettere end logikken, både historisk og i vores individuelle udvikling, og metaforer er grundlæggende antirationelle og kreative, fordi de fører adskilte områder sammen på nye og overraskende måder, fører til nye indsigter og ofte er den eneste måde at sige noget på – fordi metaforerne med deres sansede billedsprog siger det, man netop ikke (rationelt) kan sige, og derved ændrer tilhørers forståelse. Et bud på, hvad det præcis går ud på, giver forfatteren Tom Kristensen os, når han siger:

*"I dag er jeg så dejlig fri
for refleksionens tandbid,
er kun en lille delirist,
en purpuprik af vanvid."*

"Fribytterdrømme" (Kristensen, T., 1921)

Litteratur

Bailey, A. m.fl. (2008). *Kina*, Globe.

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press.

Bruner, J. (1998). *Uddannelseskulturen*, Munksgaard.

Bruner, J. (1999). *Mening i handling*, Klim.

Bruner, J. (2004). *At fortælle historier*, Alinea.

Eco, U. (2006). *Seks vandringer i fiktionens skov*, Alinea.

Egan, K. (2003). *Evolution og læseplan*, Gyldendal.

Fibiger, J., Maibom, I. & Søgaard S. (2011). *Skriftens veje*, Academica.

Fredens, K. (2006). *Mennesket i hjernen*, Academica.

Goldberg, E. (2005). *Visdommens paradoks*, Dansk Psykologisk Forlag.

Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn*, Gyldendal.

Hourani, A. (1994). *De arabiske folks historie*, Gyldendal.

Jacobsen, H. G. & Skyum-Nielsen, P. (1996). *Dansk sprog*, Schønberg.

James, W. (1963). *Psychology*, Fawcett Publications, Inc.

Jean, G. (1993). *Skriftens historie gennem 6000 år*, Roth Forlag.

Jensen, H. (1970). *Sign, Symbol, and Script*, London, George Allen and Unwin Ltd.

Kristensen, T. (1912). *Fribytterdrømme*.

Platon (1997). *Faidros*, oversat og udgivet af Niels Henningsen, Det lille Forlag.

Roberts, J. M. (1990). *The Penguin History of the World*, Penguin.

Sigmundsson, H. & Haga, M. (red.) (2007). *Udvikling af færdigheder hos børn*, Dansk Psykologisk Forlag.

Turner, M. (2000). *Den litterære bevidsthed*, P. Haase & Søns Forlag.



Rask håndskrivning

TRINE RASK, SKRIFTDESIGNER OG UNDERVISER I
HÅNSKRIVNING OG SKRIFTDESIGN

I denne artikel vil jeg beskrive et pilotprojekt på Rådmandsgade Skole. Målet er at afprøve og udvikle en ny tilgang til undervisning i håndskrivning, hvor fokus er den motoriske udvikling og ikke æstetikken i det skrevne. Jeg vil især beskrive metoden og tankerne bag og forklare, hvorfor det er så vigtigt at holde fast i håndskrivning i skolen, da det understøtter alle aktiviteter, der knytter sig til det skrevne sprog. Jeg vil også beskrive, hvornår man bør starte, og hvordan man bør starte.

Pilotprojektet

I et pilotprojekt på Rådmandsgade Skole i København afprøver vi en ny måde at anskue og dermed undervise i håndskrivning på. Samarbejdet bygger på mit ønske om at afprøve og videreudvikle et nyt undervisningsmateriale, som jeg kalder ”Rask håndskrivning”, og skolens ønske om at ensrette undervisningen i netop håndskrivning fra 0. klasse.

Jeg startede i en 1. klasse januar 2015, hvor jeg stadig underviser én gang om ugen. Jeg planlægger og afvikler undervisningen og assisteres og følges af dansk læreren, der også er læsevejleder for indskoling. I denne klasse afprøver jeg systematisk hele forløbet, der begynder med motorisk træning tænkt til 0. klasse. Vi er nu nået til, at eleverne øver sammenhængende skrift.

I foråret 2015 underviste jeg i én 0. klasse og observerede og hjalp udvalgte elever i andre 0.

klasser for at afprøve, om et øget fokus på den motoriske udvikling kunne hjælpe de elever, der havde svært ved håndskrivning.

I efteråret 2015 startede jeg forløb op i alle fire 0. klasser og stillede undervisningsmateriale til rådighed for klassernes undervisere. Det er dette undervisningsmateriale, jeg beskriver i artiklen.

Hvem er jeg?

Jeg er født i 1974 og lærte at skrive, inden jeg kom i skole. I skolen blev jeg undervist i Clemens’ trykskrift og Aage Bisgaards systemskrift. Min tilgang til håndskrivning i dag er bl.a. min uddannelse som skriftdesigner ved Kunstakademiet i Haag, Holland, hvor en del af undervisningen omhandlede kalligrafi og forståelsen for skrivning som grundlag for henholdsvis almindelig trykskrift og kursiven, der ligner vores håndskrift. Desuden har jeg derfra, og fra mit efterfølgende virke, en stor viden om læsbarhed; hvordan læser vi, hvad er nemt at læse, og skyldes det skriftens udformning?

Det var også her, jeg fik kendskab til Gerrit Noordzijs¹ arbejde med at hjælpe ordblinde børn ved at skrive med dem og opnå gode resultater (Noordzij, 1985), der desværre ikke blev anerkendt med den begrundelse, at han ikke er pædagogisk uddannet.

Selv har jeg undervist i skriftdesign på Mediehøjskolen siden 2004, hvor det har slået mig, at de studerende har haft svært ved at se den formæssige sammenhæng mellem alfabetets bogstaver og deres grundlæggende enkelhed, noget som børn i førskolealderen ser ganske tydeligt.

Jeg begyndte at undre mig over, hvorfor håndskriftsundervisningen i folkeskolen ikke i højere grad handler om den motoriske udfordring, det er at skrive, og at alfabetets bogstaver ofte præsenteres som individuelle former, når de egentlig er temmelig ens.

Jeg har så prøvet at spole baglæns for at finde frem til, hvorfor elever i mange tilfælde ikke udvikler en brugbar håndskrift, hvad er det, de ikke kan, og hvor burde de starte? Og nu er jeg så på vej den anden vej med et svar og et undervisningsmateriale, der skal kunne afhjælpe problemet.

Hvad er nyt?

Hele forudsætningen for en vellykket undervisning er at forstå, hvad det kræver at kunne skrive i hånden, og afdække, hvad børnene allerede kan og ved, så de lærer det nødvendige. Metoden udvikler børnenes motorik og styrker forståelsen af alfabetets simpelhed. Bogstaver er nemlig enkle variationer af få former, hvorimod det er meget krævende motorisk at kunne forme dem og gøre det hurtigt.

De bevægelser, børnene lærer fra første skoledag, er de bevægelser, de bruger, når de senere skriver sammenhængende. Og børnene lærer kun ét alfabet fra start til slut.

Jeg har undervist en dreng i 1. klasse, der bare ikke kunne skrive runde o'er, men da jeg spurgte, om han spillede fodbold og kunne forestille sig, hvordan det ville være at spille med sådan en bold, tegnede han en perfekt cirkel, og det blev han ved med.

Det er grundlæggende, at håndskrivning ikke handler om at kopiere bogstaver, men om træning af de bevægelser, der fører til håndskrivning. Derfor korrigeres bevægelsesretning, og der peges på bogstavernes ligheder og forskelle. Men fokus er ikke, om bogstaverne er flotte, og elevernes skrift sammenlignes ikke med forlæg

eller andre elevers, da forskellige motoriske udviklingstrin naturligvis giver forskellige outputs. Fokus er, hvordan udviklingen kan fortsætte, og hvor langt eleven er nået, ikke hvor langt der er til målstregen.

Jeg tager mig kun af håndskrivning og ser det som vigtigt, at det trænes separat fra læren om bogstavernes lyd og betydning. Det er vigtigt, at bevægelse og form knyttes sammen, da det er med til at tydeliggøre bogstavernes form i bevidstheden og dermed også understøtte afkodning i forbindelse med læsning. Denne sammenhæng mellem bogstaverne tydeliggøres generelt ikke i undervisningsmateriale til faget dansk, hvor bogstaverne indlæres i en anden rækkefølge af andre årsager. Der er altså modstridende interesser, og derfor er det en god idé at holde det adskilt. Denne tilgang, hvor formerne indøves isoleret og helst forud for den øvrige bogstavundervisning, spiller også fint sammen med opdagende skrivning, hvor man også skribler-skrabler, før man kan stave.

Forudsætninger for at kunne skrive i hånden

At skrive i hånden er finmotorisk krævende, og mange børn, der starter i 0. klasse, er ikke klar til det. Nogle børn starter endda i skolen uden at kunne holde på en blyant, de har aldrig tegnet og er slet ikke klar til at skrive.

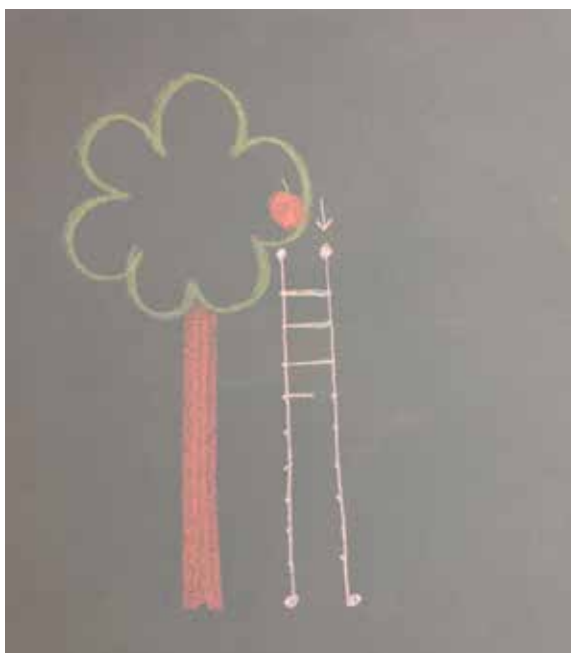
Men en anden forudsætning for at skrive er forestillingen om, hvordan bogstaverne ser ud, og det er en forudsætning, som alle børn har, også selvom de ikke kender alfabetet. Alle har set en fodbold eller en stige eller en snemand eller et æbletræ, og det betyder meget for de fleste børn, at det, de godt kan lide, ser rigtigt ud. Jeg har undervist en dreng i 1. klasse, der bare ikke kunne skrive runde o'er, men da jeg spurgte, om han spillede fodbold og kunne forestille sig, hvordan det ville være at spille med sådan en bold, tegnede han en perfekt cirkel, og det blev han ved med.

Man har længe vidst, at børn uden særlig træning ikke er finmotorisk klar til at skrive før otteårsalderen (Pedersen, 1943, s. 35). Man har også vidst, at man kan udvikle deres finmotorik tidligere, som Maria Montessori gjorde det alle-

rede omkring år 1900, og som det nu sker i f.eks. Kina og USA, og man har vidst, at man kan vælge at lade børnene indlære bogstaverne ved grovmotorisk skrivning (Pedersen, 1943, s. 35), nogen kalder det tegning.

Motorisk forberedelse til håndskrivning

Børnene starter med at tegne på papir, hvor der er masser af plads. Det er vigtigt ikke at angive størrelsen på formerne i begyndelsen, så børnene finder den størrelse, de bedst behersker. Der øves retning, former og bevægelse. Urets retning til runde former. Venstre, højre, op og ned til lige og skrå streger. I første omgang tegner læreren på tavlen og viser bevægelsen og retningen, mens eleverne tegner det samme for sig selv. Enkle tegninger med mange gentagelser som et træ med æbler, et badekar med bobler, stiger med masser af trin. Og hele tiden med fokus på bevægelsen. Det er en pointe, at størrelsen gerne må variere, da det gælder om at finde sit eget gode udgangspunkt.



Æbletræ på tavlen.



Æbletræ på tavlen med buet krone.

Skriveredskaber og tegneflade

For at træne børnenes greb starter de med kridt og tykke blyanter. Det gode ved kridt er, at alle holder rigtigt med tre fingre, og den ru overflade gør det nemt at håndtere. De bruger både kridt på tavle og papir. Ulempen ved kridt er den tykke spids, og at det tværer ud, men vellykket ”skrivning”, altså bevægelserne, er vigtigere end resultatet på papiret. Så prøver de med tykke blyanter, ru og kantede, gerne sekskantede jumboblyanter og gerne i træ. Undgå tynde, glatte, runde blyanter, med mindre eleven allerede kan håndtere dem. De første par år har mange små hænder stor gavn af tykke blyanter, og de behøver ikke være trekantede. Tværtimod kan det være lidt krampagtigt med dette mere tvungne greb end den sekskantede, der jo også muliggør greb på tre sider.

På nogle skoler er man desværre godt i gang med at afskaffe kridttavlen, men hvis den stadig findes, så lad børnene skrive på den. Modstanden mellem kridt og tavle er meget givende, både fordi man kan kontrollere bevægelsen bedre, men også fordi man kan mærke bevægelsen. Undgå at skrive på whiteboard og andre glatte overflader, det kræver alt for meget kontrol over ens bevægelser.

Læreren skal omhyggeligt kunne vise formerne, da eleverne kopierer det, man gør. Jo yngre eleverne er, jo vigtigere er det, at man er bevidst om sin skrift, da det bidrager til elevens forestilling

om, hvordan ord og skrift i det hele taget ser ud. Det gælder for læreren, som for eleverne, at det er ensartetheden, der er vigtigst. At bogstaver, der har samme grundform, udføres på samme måde.

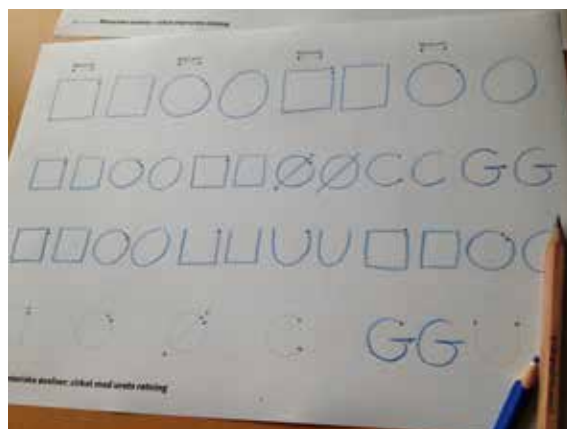


Elever i 0. klasse tegner cirkler mod uret, streger oppefra og ned og fra venstre mod højre.

Muskeltræning

Når man skriver, bruger man især sine finger- og håndledsmuskler. Efter tegneøvelserne følger mere specifikke øvelser, hvor det handler om alfabetets bogstaver. Eleverne behøver ikke at kende deres betydning, for fokus er stadig den motoriske udvikling og træning af de krævede muskler.

Hver bogstavgruppe trænes med indledende retningsøvelser, og der veksles mellem bogstaverne i den pågældende formgruppe. En form tegnes oven på et stiptet forlæg og derefter ved siden af på blankt papir. Dette er for først at sikre, at bevægelsesretningen er korrekt, for derefter at indlære og lagre formen bedre ved selv at skulle gengive den.



Øveark med motoriske øvelser: muskeltræning, bevægelsesretning og formgrupper.

Fra bogstav til ord

I starten øves bogstaverne enkeltvis, hvorefter de skrives sammen som ord. Håndskrivning kan

| | | | |
|---|---|---|---|
| VI GÅR I | adgoce |  Mod uret | Ronaldo |
| SKOLE | ugedag | | Kika Bob |
| HER PÅ | duegade | | Mandag |
| NØRRE | oceto | | Neymar |
| BRO OG | scootes | | Barbie |
| LÆRER | Cacao | | madskole |
| AT LÆSE | Gedact | | Pokemon |
| SKRIVE | Susæ | | jylland |
| REGNE | Ølfølt | | Goose |
| SYNGE | Udfæld | | AMRIK |
| <small>©TRINE RASK 2015</small> 7. Majuskler | <small>©TRINE RASK 2015</small> 1. Minuskler | | <small>©TRINE RASK 2015</small> 5. Minuskler |

Øveark. Eleverne øver et ord ved at skrive oven på forlægget, hvor start er markeret med prik, og gentager det derefter til højre på blankt papir.

stadig trænes som form og bevægelse, som abstrakte ord, der er baseret på bevægelseslighed. COG, LEF og PBR er eksempler på sådanne ord, hvorimod DAG er tre forskellige bevægelser og derfor sværere at udføre.

Først indlæres de STORE bogstaver (majusklerne), da de har den fordel, at de har samme højde, og på den måde er de mere enkle. Derefter indlæres de små bogstaver (minusklerne), og det vigtigste for dem er, at bogstaver, der deler former, forholder sig rigtigt til hinanden. F.eks. for **a**, **d** og **g** er fokus, at de er variationer af **a**, at **a**'et bevarer sin størrelse. Det kan tage lang tid at lære dette, men igen er den rigtige bevægelse det vigtigste.

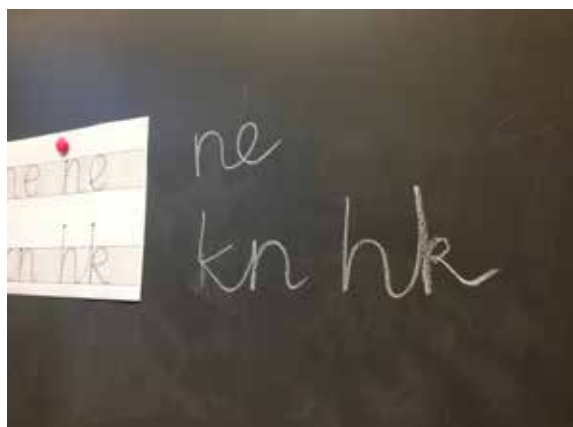
Børnene skriver ikke på linjer, men forlægget står skrevet med vejledende linjer. Det er dokumenteret, at læringen er bedre, når eleven skal gengive en form på blankt papir ud fra et forlæg, frem for at skrive oven på en form eller taste den (Konnikova, 2014). Og i praksis ser jeg også, at grundformerne bliver bedre, fordi eleven har større frihed, og at arbejdet med at få de indbyrdes størrelsesforhold på plads tager tid, om linjerne er der eller ej.

Egentlig skrivning

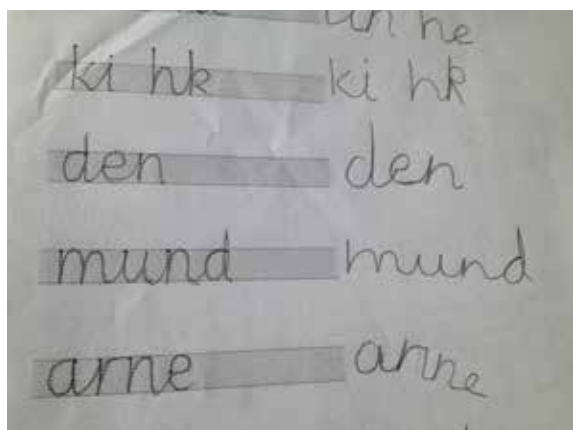
Når alle bevægelser til at skrive er gennemgået fortsættes med egentlig skrivning. Når eleverne begynder at skrive rigtige ord, laver jeg løbende

ark med relevante ord. Til det formål har jeg tegnet en font, så jeg kan lave øveark med tekst, der er relevant for netop de elever eller for årstiden eller for et emne i skolen.

Til min ”prøveklasse” har jeg lavet ark med navne på fodboldspillere, fag på skemaet, navne på lande, aktiviteter på skolen. Og jeg har aldrig set så ivrige drenge, som da Ronaldos navn stod et stykke nede på siden, de dirrede for at få lov til at skrive det!



Gennemgang af sammenbindinger på tavlen.



Elev i 2. klasse øver sammenbinding.

Først skriver de usammenhængende, og derefter læres alle bindinger, så de kan skrive bogstaverne sammen. Bindingerne, som bevægelserne, gennemgås på tavlen, mens børnene skriver efter, og efterfølgende får de ark med de velkendte bogstaver, hvor de selv tegner bindingen på øveordet og derefter skriver hele ordet sammenhængende ved siden af.

Vores mål og Fælles Mål

Målet for undervisningen er, at eleverne får automatiseret de rigtige bevægelser og opnår ensartethed og tempo, så håndskrivning bliver et godt værktøj for dem, en naturlig funktion. De behøver ikke have en smuk håndskrift, men den skal være ubesværet og kunne læses. Desuden skal den være et værktøj til at læse, det skal hjælpe dem til at skelne mellem bogstaver, så de altid kan finde ud af, om det er et d eller b osv.

En læsbar håndskrift er ikke kun at kunne skrive bogstaverne, som de er blevet vist i skolen. En læsbar håndskrift er at skrive, så reglerne for bogstavernes indbyrdes størrelsesforhold overholdes.

I Fælles Mål for Dansk (Fælles Mål Dansk, 2009, s. 7) står, at eleverne, når de afslutter 9. klasse skal ”beherske en læselig, personlig og sammenbundet håndskrift”. Men hvad er en læsbar håndskrift? Hvad er en personlig håndskrift? Og hvorfor sammenbundet?

En læsbar håndskrift er ikke kun at kunne skrive bogstaverne, som de er blevet vist i skolen. En læsbar håndskrift er at skrive, så reglerne for bogstavernes indbyrdes størrelsesforhold overholdes. Det betyder ikke noget for læsbarheden, hvor runde bogstaverne er, eller hvad størrelsesforholdet er mellem ”kælder, stue og loft”, eller hvor bred skriften er, men det betyder meget for den, der skriver.

Man har altid i forbindelse med undervisning i håndskrift diskuteret, om man kun må bruge fingre og håndledsmuskler, eller om man også må bruge underarmen, og svaret afhænger af, hvordan man gerne vil skrive, og også hvem man er (Pedersen, 1943, side 3).

Og hvorfor ikke træne sin personlige skrift fra starten, når det også er et mål. Jeg søger altid de bedste kvaliteter i elevernes skrift, de mest vellykkede former og hjælper med til, at de overføres til hele skriften efter modellen om gentagelse

af form og bevægelse. Så hvis eleven finder et velfungerende bevægelsesmønster, så arbejder vi videre ud fra det.

At skriften skal være sammenhængende, giver god mening, fordi den så er hurtigere og i sidste ende kan skrives, uden at eleven kigger. Vores mål er, at armen netop nedfælder ens tanker på papiret, så det skrevne er et personligt udskrift af ens tanker. Og dette kræver en fuldt automatiseret og personligt tilpasset håndskrift. Og det personlige er i højere grad skriftens proportioner, end det er dekorative elementer.

Projektets resultater

Vi er stadig i gang med pilotprojektet. Men de foreløbige resultater viser, at alle kan skrive bogstaver, når man lader dem starte frit i den størrelse, der passer. På blankt papir skal de udelukkende koncentrere sig om bevægelsesretningen for de enkelte bogstaver, og det der trænes og korrigeres, er bevægelser. Børnene lærer mange bogstaver ad gangen og skriver hurtigt ord, hvilket motiverer dem til at fortsætte. At det er den fysiske del af skrivningen, vi fokuserer på, betyder, at korrektioner i de fleste tilfælde virker med det samme. Alle piger og drenge er godt med og nogenlunde interesserede, og én forklaring er nok, at de magter opgaven, og det lykkes for dem. Om de har en god håndskrift, når de forlader skolen, afhænger stadig af, om de øver sig. Men et godt skridt på vejen derhen er at få alle med og acceptere, at eleverne udvikler sig i forskellige tempi. Jeg har oplevet små elever, der ikke kunne skrive, men efter 15 minutter alligevel kunne lave de rigtige bevægelser, når de fik lov at vælge størrelse og placering på papiret.

Hvorfor håndskrivning?

Der er mange gode grunde til at skrive i hånden. Både bløde argumenter, som at det er en naturlig del af vores kultur, og det er et godt sted at starte skriftsprogsindlæringen, men også forskning viser, at det er meningsfyldt. Bl.a. viste en række studier (May, 2014), at universitetsstuderende, der skrev notater i hånden, skrev færre notater, men havde forstået indholdet af forelæsningen bedre. Efter en måned havde de stadig større udbytte af deres notater. Konklusionen var, at det skyldtes, at de studerende på computer

kopierede lærerens formuleringer, hvorimod de håndskrivende fortolkede og omformulerede materialet.

Flere andre undersøgelser viser, at håndskrivning aktiverer områder i hjernen, der ikke stimuleres, hvis bogstavindlæring foregår på tastatur eller kun visuelt. I en artikel i *Psychology Today* (Klemm, 2013) beskrives, hvordan hjerneskaninger af 5-årige før og efter bogstavtræning viste, at indlæring, hvor der blev skrevet i hånden, gav en mere udviklet og voksenlignende neural aktivitet. Desuden blev områder i hjernen, der er aktive ved læsning, aktiveret, hvilket ikke var gældende ved tastning. Undersøgelser har også vist, at sammenhængende skrift er endnu mere stimulerende end skrivning af løse bogstaver, og nogle mener endda, at det kan afhjælpe ordblindhed (Konnikova, 2014).

Clemens

Grundlaget for Christian Clemens materialer finder vi England i 1928, hvor Marion Richardson udgav sine *Dudley Writing Cards* og i revideret form i 1935 *Writing & Writing Patterns* (Sasoon, 2007, s. 77-81).

Måske kan man risikere, at et ensidigt fokus netop forhindrer, at den avancerede menneskelige hjerne og krop udvikler sig fuldt ud. Det ser i hvert fald ikke ud til, at mere eksplicit skolepræget og tidlig indsats løser alle problemer, hvis nogen overhovedet.

I 1940'erne udviklede nordmanden Alvhild Bjerkenes sin egen udgave af Marion Richardsons forlæg, og senere blev dette oversat til dansk som et samarbejde mellem Bjerkenes og Clemens. Clemens tilføjede sin egen trykskrift til de mindste klasser. Dette arbejde er så kopieret i utallige variationer og gennemsyrrer i høj grad det meste undervisningsmateriale i Danmark. Desværre er der røget mange vigtige anbefalinger og uddybende forklaringer undervejs, efterhånden som materialet er blevet kopieret, der gør det svært

for en underviser at bruge materialet, med mindre denne er instrueret i dette f.eks. i forbindelse med sin læreruddannelse. Det er mange unge lærere ikke og slet ikke de mange pædagoger, der underviser børn i 0. klasse.

Uden baggrundsviden risikerer man med Clemens' materiale at lære bogstaverne forkert, hvis man gentager en form mange gange uden at være motorisk klar til det. Hjælpeinjerne gør det simpelthen for svært for rigtig mange. Man fokuserer på det enkelte bogstav, og hvordan det ser ud, i stedet for på den rigtige bevægelse, og man træner ikke sammenhængen mellem bogstaverne. Mange oplever simpelthen, at det ikke lykkes, fordi de bliver sat til en for udfordrende opgave.

Måske er det børnene, der er for dårlige

Ifølge Christy Isbell (Isbell, 2010, s. 11) er det bl.a. kulturelt betinget, hvornår man har en veludviklet finmotorik. I Kina finder man treårige, der er i stand til at lave simpel origami og tynde papirklip, bl.a. fordi man har et førskoleprogram med fokus på den finmotoriske udvikling, og i USA har man i flere stater førskolestandarder, der skal vejlede lærere i barnets udvikling.

Jeg mener, at man skal være opmærksomme på det i førskolesammenhæng og have gode vejledninger for også finmotorisk udvikling. I mange vuggestuer og børnehaver sker dette helt naturligt ved almindelige aktiviteter som klippe-klistre og lignende, men måske i mindre grad i eksempelvis nogle udendørsbørnehaver. Og man skal under alle omstændigheder være klar i skolen til at ruste de børn, der har brug for finmotorisk udvikling, og i det mindste kunne vurdere, om de er klar til skrivning.

Personligt mener jeg ikke, at man skal træne børn systematisk før skolen. Man skal blot lade dem udvikle sig naturligt og give plads til den fysiske udvikling, der er en forudsætning for at lære, og selvfølgelig udfordre børnene, så dette sker. Måske skal de lære at spille skak, måske bordtennis, måske musik. Måske kan man risikere, at et ensidigt fokus netop forhindrer, at den avancerede menneskelige hjerne og krop udvikler sig fuldt ud. Det ser i hvert fald ikke

ud til, at mere eksplicit skolepræget og tidlig indsats løser alle problemer, hvis nogen overhovedet.

De fleste børn, der starter i skolen, er meget ivrige for at lære at læse, skrive og regne, og de har ikke noget imod at lave mange gentagelser, bare det lykkes nogenlunde. Derfor skal vi tage udgangspunkt i børnene, der er alt for mange, der har fået at vide, at de skrev sjusket uden at få hjælp til at forbedre sig, altså motorisk hjælp.

Materialet "Rask håndskrivning"

Min tilgang til håndskrivning er, at det skal være et sammenhængende forløb fra simpel bevægelse til læsbar, personlig, sammenhængende skrift. Skrivning kan sammenlignes med musik, og hvordan man lærer at spille et instrument. Det er ikke den enkelte tone, der udgør musikken. Det, der skal indøves, er sekvenser (ord & sætninger) og ikke kun tonen (bogstavet), og man skal være sig bevidst, at denne skiften mellem bevægelser er krævende, især fordi det ikke sker i et fast mønster. Det er vigtigt at bygge på det, eleven kan, og så hele tiden vende tilbage til de nemme sekvenser, så bevægelserne ikke bliver indøvet forkert, for så sidder de godt fast.

I starten skriver man langsomt, og senere forsøger man at sætte tempoet op. Går det ikke godt, kan man sætte tempoet ned, vende tilbage til de simple former eller vende helt tilbage til tegneundervisningen.

Det er min opfattelse, at det, der virker bedst, er at isolere håndskrivning til at starte med og se det som en fysisk aktivitet. Den alfabetiske rækkefølge giver ikke mening, heller ikke en opdeling af vokaler og konsonanter, og det giver slet ikke mening ikke at respektere og angribe den motoriske udfordring.

Har man udviklet en uheldig håndskrift, er det bedst at begynde forfra med motoriske øvelser

og indlæringen af bogstaverne som formgrupper, for at flytte fokus fra dét, der ikke lykkedes.

Det skrevne skal afsløre, om bevægelsen er udført rigtigt, men det er altså udførelsen, der er vigtigst. At bogstaver, der deler form, udføres på samme måde, så man skifter mellem de få grundbevægelser, når man skriver. Jo enklere et bogstav udføres, jo bedre tåler det, at skrivehastigheden øges. Denne automatisering af bevægelserne skal føre til hurtig og tydelig skrift.

Egentlig er det mit personlige sammenkog af det, vi allerede ved, og min måde at præsentere det på. Alt hvad jeg har lært og opfattet og set virke, har jeg kunnet underbygge i gamle fagbøger og nyere forskning. Det har slået mig, at især R. H. Pedersens værk *Undersøgelser over Haandskrivning*, der blev trykt i 1943, beskriver en masse problemstillinger og giver svar på det meste. Også i Alvhild Bjerkenes' materiale, er der mange gode betragtninger (f.eks. Bjerkenes, 1951), der i dag helt ignoreres. Så måske er det ikke nyt, bare retro.

Det er min opfattelse, at det, der virker bedst, er at isolere håndskrivning til at starte med og se det som en fysisk aktivitet. Den alfabetiske rækkefølge giver ikke mening, heller ikke en opdeling af vokaler og konsonanter, og det giver slet ikke mening ikke at respektere og angribe den motoriske udfordring. Vi skal acceptere, at der bruges mindre tid på håndskrivning end tidligere, så det skal være så simpelt som muligt og gerne listes ind, når der alligevel tegnes i 0. klasse. Mon ikke det kan lade sig gøre?

Noter

- 1 Gerrit Noordzij underviste i typografi på KABK 1960-90, de sidste 20 år var han leder af et skrive- og skrifttegningsprogram på Akademiet. Mine lærere var hans elever.

Litteratur

Ahlmann, L. (2008). *Bevægelse og udvikling*, København, Hans Reitzels Forlag.

Bjerkenes, A. (1951). *Form-skrift selvstudium*, København: Grafisk Forlag.

Isbell, C. (2010). *Mighty Fine Motor Fun*, Gryphon House Inc.

Pedersen, R. H. (1943). *Undersøgelser over Haandskrivning*, København: Psykologisk-pædagogisk bibliotek.

Sassoon, R. (2007). *Handwriting of the Twentieth Century*, Bristol UK & Chicago USA, Intellect Books.

Undervisningsministeriet (2009). Fælles Mål 2009 Børnehaveklassen Faghæfte 23, Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 25 – 2009.

Undervisningsministeriet (2009) Fælles Mål 2009 Faghæfte 1, Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 3 – 2009.

Artikler

Klemm, W. (2013). Why Writing by Hand Could Make You Smarter, *Psychology Today*, 14. marts

Konnikova, M (2014). What's Lost as Handwriting Fades, *New York Times*, 2. juni.

May, C. (2014). A Learning Secret: Don't Take Notes with a Laptop, *Scientific American*, 3. juni.

Noordzij, G. (1985) *Kind Und Schrift*, Typographische Gesellschaft München.

The Coffee House





Anmeldelse af:

Skrivedidaktik – en vej til læring

ANETTE ELISABETH KRENZEN, LEKTOR, CAND.PÆD.
I DANSK. LÆRERUDDANNELSEN, UC SYDDANMARK,
HADERSLEV.

Skrivedidaktik – en vej til læring

Lene Storgaard Brok, Mette Bak Bjerregaard
og Klara Korsgaard

1. udgave. Udgivet i serien: Literacy og Læring.
Århus 2015. KLIM

”I Danmark har vi endnu ikke udviklet grundlæggende literacypædagogikker og -didaktikker til undervisning i skole og videreuddannelse, ligesom vi endnu ikke har en konsensus om begrebets mere præcise betydning og anvendelsesmuligheder. Men vi er på vej til at definere feltet, og når vi skriver om skrivning og skriveprocesser i denne bog, skal begreberne forstås som læreprocesser, der netop ikke er isolerede fra andre læreprocesser, men er en integreret del deraf”.

(Brok, Bjerregaard og Korsgaard, 2015, s. 16)

For alle, der interesserer sig for skolens faglige udvikling, er der fin inspiration at hente i denne nye bog om skrivning og skriveidaktik på mellemtrinnet. Den er særdeles læseværdig, fordi den helt konkret beskriver processen i et interventionsprojekt og på den måde kan danne grundlag for andre læreres overvejelser i skoleudviklingsprojekter. Også for især lærer-

studerende, som netop med den nye læreruddannelsesreform sætter fokus på undersøgelseskompetence og som i BA-projekterne har det fremadrettede handlings- og udviklingsperspektiv i centrum, er der stof til refleksion og mulighed for at få teoretisk afsæt til selv at komme i gang med at udvikle og undersøge praksis. Og endelig for især lærere og vejledere, som gerne vil i gang ude på skolerne, forsyner bogen læseren med forklarende begreber og gode henvisninger til teoretiske afsæt. Bogen er skrevet i et let tilgængeligt, forklarende fagsprog, der gør det nemt og enkelt at sætte sig ind i stoffet.

Skrivedidaktik – en vej til læring er udkommet i serien Literacy og Læring, en udgivelsesserie fra forlaget Klim, der sætter fokus på begrebet literacy i mange forskellige kontekster. De forskningsmæssige bidrag i serien trækker tråde til nyere norsk, australsk og amerikansk forskning og lægger op til at sætte evidensbaseret viden i spil med praksis fremadrettet. Bogen bygger på erfaringerne fra projektet ”Skrivedidaktik på mellemtrinnet i alle fag” fra 2012-2014 på fem skoler i Ishøj kommune, et interventionsprojekt med aktionslæring og aktionsforskning som undersøgelsesdesign. Projektet, som har haft fokus på både *teachers teach* og *learners learn*, fremstår således som et fint og eksemplarisk afsæt til andre i lærerprofessionen og læreruddannelsen, der ønsker at igangsætte skrivning som udviklings- og indsatsområde i skolens mange fag. Derfor indledes bogen også med en mere teoretisk ramme for sammenhængen mellem begrebet literacy og skrivning i relation til læse- og skriveprocesserne generelt og i den forbindelse foldes

både ny og ældre forskning ud. Dernæst følger tre dele: Del 1. Skrivning som udviklingsprojekt. Del 2. Skrivdidaktik i fag og på tværs af fag, og Del 3. Skrivning, literacy og demokrati, som hver for sig, men i sammenhæng, uddyber projektets resultater og indhold. Bogen afsluttes med praktiske materialer til læseren og en begrebsliste, der forklarer de faglige termer.

”At arbejde med skrivning i alle skolens fag er særdeles vigtigt for at fremme elevernes faglige læring og deres forståelse og erkendelse af, at skriftlighed både handler om form og indhold samt formål og modtagerbevidsthed.”

(Brok, Bjerregaard og Korsgaard, 2015, indledning)

Bogens skriveteoretiske afsæt – indledningen

Det har ikke været bogens hovedformål at præsentere ny viden på baggrund af egen empirisk forskning, men at eksplicite nyere og eksisterende viden på området gennem afprøvning i praksis og gennem intervention af praksis. Her har bogen sin absolutte styrke – ikke mindst i en tid, hvor vi har brug for en langt større sammenhæng mellem den professionsteoretiske viden og den viden, der skal ekspliciteres i skolens praksis. Bogen byder sig til med didaktiske greb og skrivefaglige begreber, som let lader sig omsætte, men med et tæt fundament i evidensbaseret forskning. Brok, Bjerregaard og Korsgaard lægger sig i definitionerne af skrivning og skriveidaktik helt op ad nyere literacy-tænkning, hvor skrivning skal ses i et sociokulturelt perspektiv. Skrivning, fremhæver de, er personlig, men man lærer at skrive i kontekst med andre. Derfor bygger de ikke kun på et erkendelsesteoretisk syn på skrivning, som har været og er meget fremherskende i skolen, men også på et mere kommunikativt og funktionelt syn på skrivning. Eleverne skal lære at lære gennem skrivning, og de skal lære, at sprog og genre skal spille sammen for at kommunikere tydeligt. ”Skrivning er handlinger, der gør tanker til tegn og tekst. Tanken forløber i sproget og er derfor en sprogliggørende proces, og med skrivningen udvikles tanken” (Brok, Bjerregaard og Korsgaard, 2015, s. 12), og ”man kan både skrive for at kommunikere med andre og for selv at lære” (Brok, Bjerregaard og Korsgaard, 2015, s. 11).

Desuden ser forfatterne skrivning som en social praksis, hvor man ikke kun kan udtrykke sine tanker i samspil med andre med et bestemt formål, men som også handler om at fastholde viden og udvikle viden. Her kommer alle skolens fag ind i billedet. Skrivningen er ikke længere dansk lærers ansvar alene, men alle faglæreres ansvar. Derfor tales der i indledningen også om, at alle lærere er skrivelærere med tæt henvisning til professor Ellen Krogh fra Syddansk Universitet og den forskning, hun har leveret gennem flere år, og til de norske forskere Eva Maagerø, Norunn Askeland og Bente Aamotsbakken. Det er bogens holdning, at alle fags lærere skal vide, at skrivning fører til læring og støtter eleven i at fastholde den læste viden og kan udvikle og bygge videre på den tidligere lærte viden.

Set med anmelderøjne er der ingen tvivl om, at den mere socialkonstruktivistiske tilgang til læring i de senere år får os til at spørge efter progression i viden (Maton, 2013), og her spiller skrivningen en væsentlig rolle i alle fag. Skrivningen kan fastholde strukturer i genrer, skabe overblik og klassificere begreber osv., og på den måde bliver skrivning mere end en kulturteknik – nemlig en literacy-kompetence. Her spiller også tekstbegrebet en rolle, eftersom de forskellige fags tekster kræver viden om grundlæggende genrer, deres sprog og strukturer, både læsemåde og skrivemåde. Brok, Bjerregaard og Korsgaard bygger her bl.a. på professor Steve Grahams og ph.d. Michael Herberts forskningsprojekt *Writing to Read, 2010*, som samler de sidste 30 års forskning om sammenhængen mellem læsning og skrivning, og den amerikanske forsker i literacy Timothy Shanahan, der taler om at krydse ”et landskab”. Dette landskab er et landskab af literacy, der inviterer eleven i skolen til at se, lytte, læse, skrive, tale og producere analoge og digitale tekster med det formål at kommunikere med hensigt i forskellige sammenhænge. I det krydsfelt mellem mange modaliteter styrkes skrivningen ved hele tiden at blive suppleret af og interagere med andre modaliteter. Så skrivningen som receptiv og produktiv del af et fag skal netop integreres med andre funktioner, fordi skrivningen fastholder, genfortolker og udvikler mening (Kress & Leuwen, 2006). Indledningen fungerer som en fin tragt ind i skrivningens verden og opdaterer læseren på den nyeste forskning.

Del 1. Skrivning som skoleudviklingsprojekt. Skoleudviklingsprojektet i Ishøj kommune

”Det tager tid at forandre. Lang tid! Det tager tid at få et projekt til at blive et ikke-projekt.”

(Brok, Bjerregaard og Korsgaard, 2015, s. 62).

I hele første del af bogen beskriver og reflekterer de tre forfattere, med teori og praksiseksemples, over selve aktionsforskningsprojektet i Ishøj kommune. Fokus er på udvikling af skolernes praksis fremadrettet. Projektet er eksemplarisk på flere fronter, dels fordi det konkretiseres, hvordan praksisudviklende forskning kan tilrettelægges, dels fordi en særlig undersøgelsesmetode, nemlig observation, anvendes som en meget konkret og praksisnær interventionsform, der kan gennemføres og udvikles som kvalificeret bud på dokumentation og indsamling af empiri. Det ligger i aktionsforskningen som metode, at den didaktiske samtale, som i projektet blev en fagdidaktisk samtale, er selve kernen i den videre udvikling af lærernes praksis. Inden man kom så langt, lå der et stykke grundigt forarbejde med at kortlægge forskellige kulturer på skolerne, både den konkrete skrivekultur i forskellige fag, klassekulturerne, herunder læringsmetoder, og især skolekulturerne. Forskellige observationer gjorde det muligt at komme tættere på skriftkulturen ved at specificere fx begreber som skriveordre og skrivemodellering og undersøge, hvorledes de blev udfoldet i forskellige fag. Observationerne gjorde det muligt for både forskere og lærere at mødes i et ”3. rum” og diskutere selve indholdet i undervisningen og skrivningens betydning. I appendikset kan man se de forskellige guider til feltobservationerne, og afsnittet er ligeledes forsynet med forslag til diskussionsoplæg, som kan anvendes ved lignende projekter. Netop muligheden for at ”blive forsker i eget klasserum” og kunne få adgang til at analysere egen praksis med andre kolleger og fagpersoner med større viden er helt essentiel for al skoleudvikling.

Diskussionsoplæg

Diskussionsoplæg til lærergruppe, vejledere og skoleledelse før igangsættelse af skoleudviklingsprojekt om skrivning i fagene.

- Hvilke erfaringer har I med udviklingsprojekter? Har I særlige erfaringer med udviklingsprojekter om skrivning i fag?
- Hvilke potentialer ser I for at bruge skrivning i undervisningen i alle fag? Er der bestemte forhold på jeres skoler, som fremmer skrivning? (Lærere, elever, teknologier, andet?)
- Hvilke barrierer ser I for at bruge skrivning i undervisningen i alle fag? Er der nogle bestemte forhold på jeres skole, som gør det vanskeligt at skrive? (Lærere, elever, teknologier, andet?)

Se endvidere materiale i ”Appendiks” og på hjemmesiden www.videnomlaesning.dk, hvor skemaer og yderligere materiale kan hentes.

Diskussionsoplæg, Skrivedidaktik – en vej til læring s. 63.

For at sætte målet ind i et interventionsprojekt og skabe forandring er det nødvendigt at kende sit udgangspunkt, og Brok, Bjerregaard og Korsgaard fremhæver da også betydningen af at trække i samme retning, at lade ting gro nedefra med respekt for lærernes professionalisme, men også betydningen af, at læsevejledere med særlig viden og skoleledere med særligt ansvar for at facilitere medarbejderne spiller en væsentlig rolle for, at ting kan lykkes. Derfor sætter et sådant projekt spot på alle fronter. For alle, der arbejder med professionsudvikling, kan bogen derfor også bidrage til betydningen af det systematiske og vedholdende arbejde på alle niveauer i en organisation. ”Det giver noget, fordi man får vejledere til at arbejde sammen. Lige pludselig har de fået et fælles sprog” (Brok, Bjerregaard og Korsgaard, 2015, s. 59).

Del 2. Skrivedidaktik i fag og på tværs af fag

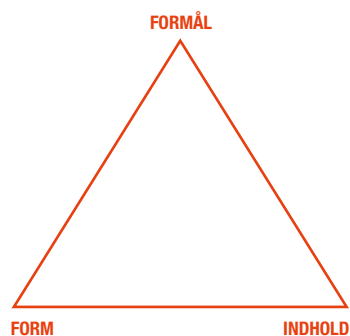
At udvikle en ny didaktik på fem skoler kræver sit, og bogen beskriver da også, med udgangspunkt i interventionsprocessen, hvorledes man har ladet sig inspirere af det amerikanske National Writing Project, som anbefaler, at skoler, der er i gang med udviklingsprojekter, laver en form for ”state of the art” på det specifikke udviklingsområde. I del 2. vises det rent praktisk, hvorledes man lavede en State of Writing af to omgange, inden det didaktiske udviklingsarbejde gik i gang, simpelthen for at afdække omfanget og indholdet af skrivekulturen i forskellige fag på de fem skoler. Det meget vigtige i den sammenhæng er netop, at denne status kunne fungere

som "common standards" for også skolelederne, eftersom disse spiller en stor rolle i forhold til at vedligeholde og fastholde projekters mål og ydermere kvalificere projektet gennem samtaler med medarbejdere om deres faglighed og undervisningspraksis. Derfor var det vigtigt, at lederne havde forudsætningerne for at tale med om skrivekulturen på den pågældende skole. Netop denne erfaring er vigtig i relation til andre projekter på sigt. Det er en afgørende forskel, om skolelederne er "på banen eller har kastet håndklædet", for, om noget lykkes (OECD-rapport 2007 om skoleledernes mangel på strategisk ledelse).

Fra status på skrivningen kunne forskningsgruppen herefter begynde at tilrettelægge en proces, hvor lærerne udviklede fagsprog og fælles sprog om skrivningen. I den didaktiske proces har man udviklet en skrivedidaktik med fokus på begreber som skriveformål og skriveordre. "En skriveordre må gøre opmærksom på skriveformål, læringsmål, modtager og handling og skal være så præcist formuleret, at eleverne kan forstå den" (Brok, Bjerregaard og Korsgaard, 2015, s. 84).

Og i den forbindelse sætter del 2. fokus på betydningen af, at skriveordrer skriftliggøres frem for den mere mundtlige instruktion, som er meget gængs i mange fag. I projektet når man faktisk frem til, at eleverne profiterer af lærerens skriftliggørelse af ordrene, og lærerne opdager tillige den virkning, ordren har på læringsmiljøet, at netop den synlighed i opgavernes struktur og indhold, der udvikles, giver ro til elevernes læreprocesser. I afsnittet er der flere eksempler på skriveordrer med skriveformål, som kan give god inspiration. Også skrivetrekanten, som skriveforskeren Trygve Kvithyld m. fl. arbejder med i Norge, kan som organisationsredskab til lærerne danne udgangspunkt for tilrettelæggelsen af skrivningen. Trude Kringstad og Trygve Kvithyld, rådgivere ved Nasjonalt Senter for Skriveopplæring og skriveforskning, taler om fem principper for god skriveopplæring, eller man kan også kalde det fem didaktiske greb, som lærere bør være opmærksomme på:

Skrivetrekanten: Formål, indhold og form



Bearbejdet udgave af skrivetrekanten (Smidt 2013, Solheim 2011, Kvithyld m.fl. 2015).

Skrivetrekanten: Formål, indhold og form, "Skrivedidaktik – en vej til læring" s. 158.

- 1. At skrive på fagenes præmisser og at bruge skrivning til kundskabstilegnelse.** Det favnes bl.a. i skrivetrekantens ene ben, skriveformålet.
- 2. At bruge formativ vurdering til at fremme elevernes skriveudvikling.** I Ishøjprojektet var lærernes praksis primært knyttet til den mere summative evaluering, og feedback var ikke en naturlig, integreret del i alle fag. Med de nye læringsmål var det derfor oplagt, at en del af interventionen blev lagt i dette arbejdsfelt. Kommunikation, feedback og tydeliggørelse af rollefordeling mellem lærere og elever blev udviklet, og læserne kan selv i bogen orientere sig i forskellige anvendelige skemaer.
- 3. At gøre eleverne til strategiske skrivere.** I arbejdet med skrivetrekantens to andre ben: form og indhold, sættes der med disse områder fokus på genreskrivningen og genrepædagogikken som princip i undervisningen. Mange års forskning og udviklingsarbejde i Australien er for længst omsat i Norden og efterhånden implementeret i flere skolepraksisser, men med det særlige, specifikke sprog, der betinger de særlige tekststrukturer på flere planer, har vi stadig et stykke vej at gå.
- 4. At give rammer til elevernes skrivning.**
- 5. At skabe et klasserum, der giver plads til at diskutere tekst og skrivning.**

Et andet opmærksomhedsfelt i udviklingen af den særlige skrivedidaktik i alle fag er modellering af skriveprocesser. Det er her, rammerne for elevernes skrivning kan sættes, ved at læreren

kan opbygge stilladser for de teksttyper, som eleverne skal skrive både sprogligt og genre-mæssigt. Allerede i 2008 blev det synliggjort herhjemme i en større undersøgelse af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, at netop lærere, der anvendte dekonstruktion af tekster i undervisningen, opnåede langt større skrive- og læseforståelse hos eleverne end andre lærere. Del 2. tager da også udgangspunkt i, at nedbrydning af tekststruktur med det formål at vise eleverne, hvorledes en god tekst er skruet sammen både sprogligt og indholdsmæssigt, i alle fag, hvor der skrives tekster, er helt essentiel for læringen. Ligeledes er det vigtigt også at give sig tid til at skrive teksteksempler, *joint writing*, sammen med eleverne for på den måde at give dem et skrivestillads. Også en skriveramme, som kan organisere elevernes tanker i forbindelse med læsning af tekster, er gavnlig, men naturligvis skal det diskuteres, om rammer og skrivemodeller ud fra imitative principper skal følge enhver undervisningssituation, hvilket forfatterne også antyder. Imidlertid er der ingen tvivl om, at et givent mønster nødvendigvis skal indarbejdes for fx forklarende tekster i naturfag eller informerende tekster i historie, inden man kan forlange, at eleverne skriver interessante tekster selv eller ligefrem konstruerer nye betydninger. Del 2. afsluttes med fokus på evaluering og betydningen af feedback i skriveprocessen i relation til tydelige læringsmål, og på den måde aktualiserer afsnittet i høj grad den proces, der foregår i mange skoler netop nu.

Del 3. Skrivning, literacy og demokrati

"Skrivning har derfor i alle fag et potentiale til demokratisk dannelse. Det demokratiske arbejde finder sted, hver gang eleverne skriver tekstudkast og deler dem med hinanden."

(Brok, Bjerregaard og Korsgaard, 2015, s. 137).

Afslutningsvis anlægger bogen et mere pragmatisk og dannelsesorienteret syn på skriveprocesserne og skriveudviklingen i skolen generelt og i Ishøjprojektet specielt. Som så mange andre faglige læringsprocesser i skolen, hvor kunsten at kunne anvende den viden og de færdigheder, man tilegner sig, til noget konkret, melder der sig

også et mere langsigtet mål – at danne sig som borger og tage del i den demokratiske dannelsesproces. Dannelse er ikke en automatisk størrelse, og vi skal absolut ikke tro, at dannelse er noget, der bare kommer af sig selv. I den mulighed, det er at spidse blyanten lige så godt, som vi spidser munden for at komme til orde, ligger der en særlig udfordring i det skriftlige. Ordet skaber, hvad det nævner, og står på papiret som dokumentation, og det forpligter på mange måder, måske rigtig meget i digitale tider, hvor alle er blevet borgerjournalister og giver mening til kende gennem blogs og andet – på godt og ondt. Bogens forfattere taler om "demokratisk medborgerlig ytringskultur". Det tager tid at opnå skrivekompetence i medborgerlig forstand. Det er ikke kun et spørgsmål om undervisning i form og indhold, men i høj grad også om at udvikle en særlig, demokratisk skrivekultur i alle fag.

"Pointen er, at skolens struktur og system ikke altid matcher en langsom og tænksom læreproces, som skrivning kan være."

(Brok, Bjerregaard og Korsgaard, 2015, s. 143).

I Ishøjprojektet så forskningsgruppen, hvad man kan sige måske er symptomatisk for mange skolars opfattelse, at der manglede tid til skrivning og tid til fordybelse, men det interessante, som bogen også konkluderer, er, at selv små didaktiske greb kunne flytte noget.

Læs bogen, del den med kollegerne og sæt skub i skrivningen i alle fag. Vi trænger til det!

Litteratur

Aamotsbakken, B. og Knudsen, S.V. (2012). *At tænke teori*. KLIM.

Graham, S. og Hebert, M. (2010). *Writing to Read - Evidence for How Writing Can Improve Reading*, A Report from Carnegie Corporation of New York.

Kress, G. og Leuwen, T. (2006). *Reading images*. The grammar og visual design, Psychology Press.

Krogh, E. (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*, SDU.

Maton, K. (2013). *Knowledge and Knowers*, Routledge.

Maagerø, E. (2015). *Literacy i læringskontekster*, KLIM.

Maagerø, E., Askeland, N. og Aamotsbakken, B. (2013). *Læreboka. Studier i ulike læreboktekster*, Akademika.

OECD (2007). *Improving School Leadership*, CBS, Copenhagen.

<http://literacyonline.tki.org.nz>

<http://skrivesenteret.no/>

<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>

http://klim.dk/literacy_og_laering.htm

<http://www.shanahanonliteracy.com/>

<http://edu.au.dk/forskning/omraader/danskclearinghouseforuddannelsesforskning/>



Handwritten text at the top of the sign, possibly a brand name or address.

Small text below the handwritten text, possibly a date or location.

STOFFER

BEDSTE
KVALITETER

SMUKKESTE
FARVER

UDSØGTE
MØNSTRE



Handwritten text at the bottom of the sign, possibly a brand name or address.

FRANZ
KAMMER
MUSEUM
MÜNCHEN



8. SEPTEMBER 2016

Status for Literacy 2016

I år inviterer centret til en jubilæumskonference med et særligt tema:
Sten, skærm, papir - på tur gennem skriftens historie.

26. SEPTEMBER 2016

Elever i læse-skrivevanskeligheder

Sammen med UC Lillebælt inviterer centret til en spændende temadag med fokus på undervisning af elever i læse-skrivevanskeligheder.

3. NOVEMBER 2016 (FLERE DATOER)

Sprogbaseret pædagogik og SFL

Sammen med Foreningen for SFL i Professionerne inviterer centret til kursus i Systemisk Funktionel Lingvistik (SFL).

Tilmelding til alle arrangementer på
videnomlaesning.dk

Scan og læs
tidsskriftet



