

Berningers skrivemodell i bruk

The simple view of writing.

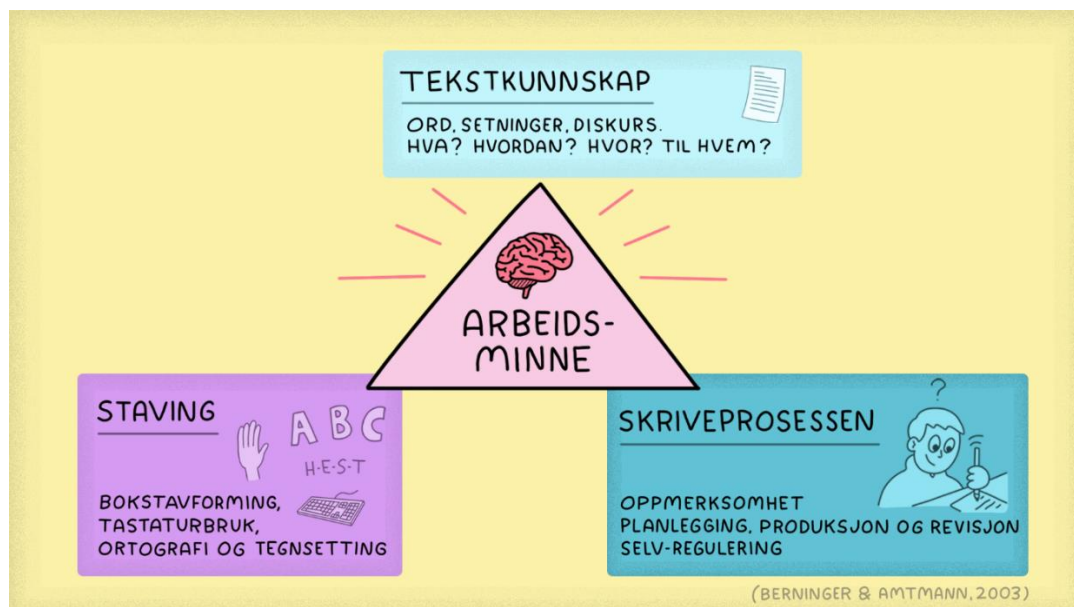
Margunn Mossige, Lesesenteret

Det å skrive en god tekst er krevende. På en og samme tid skal man produsere en tekst med korrekte bokstaver og tegn og med korrekt ortografi, den skal være rettet mot en bestemt mottakergruppe, den skal ha et interessant innhold og en ryddig struktur, være skrevet i en passende sjanger og den skal ha et språk som tilfredsstiller de normer som finnes. Ikke lite!

Når noen har vansker med å skrive, kan det være mange årsaker til vanskene, og det er nyttig å finne fram til årsakene for å målrette tiltakene. For å ha et system for å se etter årsaker, kan vi bruke Virginia Berningers enkle skrivemodell; *the simple view of writing* (Berninger et al., 2002). I den modellen deles skiving i tre, staving (*transcription*), tekstkunnskap (*text generation*) og skriveprosess (*executive functions*), og plasseres i hvert sitt hjørne av en trekant.

I modellen har skriveprosessen hos den som skriver stor oppmerksomhet. Dette skiller seg fra mye annet som handler om skiving i norsk skolesammenheng, hvor fokus har vært rettet mot teksten som blir produsert, selv i det som kalles prosessorientert skiving. Når vi trekker inn skriverens prosess her, fanger vi både opp kunnskap fra en kognitiv tilnærming til skiving som vi kjenner fra spesialpedagogikk, og tema som selvregulering. Dette har vist seg å være nyttig for alle elever, men kanskje mest for de som strever.

Midt i modellen har vi arbeidsminnet (*working memory*). Det skal illustrere at aktivitet i alle tre hjørnene av modellen belaster ressurser fra arbeidsminnet. Og arbeidsminnet har begrenset kapasitet. Dette er det grunn til å ta hensyn til når skriveoppgaven overvelder.



Staving / transkripsjon

Transkripsjonen er den tekniske delen av skrivinga, å forme bokstavene med en blyant eller å trykke på den riktige tasten på et tastatur. I transkripsjon ligger også det å finne fram til de riktige bokstavene for hvert ord. Fonologisk staving består av å foreta en lydanalyse, så gjenkalle bokstaven til lyden, deretter å skrive bokstaven. Denne stavestrategien brukes av begynneren og når det dukker opp nye ord man har hørt. Men man lærer fort at ikke alle ord staves fonologisk, og man lærer seg ordenes ortografiske identitet, først og fremst gjennom møte med ordene i lesing.



I løpet av de første årene i skolen blir skriving av bokstaver og ortografien til ord som brukes ofte automatisert. Også tastaturbruk automatiseres. Automatisering betyr at selve den tekniske skrivingen foregår uten at man trenger å konsentrere seg så mye om det, på samme måte som den trente syklist kan sykle uten å konsentrere seg så mye om selve syklingen. En nybegynner må virkelig konsentrere seg om å holde balansen og vingler gjerne av gårde. Eleven som holder på å lære å skrive kan sammenliknes med den som lærer å sykle, det koster mye konsentrasjon å forme bokstaver og finne ut hvilke bokstaver som skal brukes.

Når stavingen er automatisert, trenger den som skriver ikke bruke så mye av sin kognitive kapasitet på den. Det medfører at den belastningen stavingen utgjør på arbeidsminnet reduseres betydelig, og skriveren kan konsentrere seg om tekstsakingen og skriveprosessen. Hvis vi sammenlikner med syklisten igjen; når syklingen er automatisert, kan syklisten være oppmerksom på trafikken og tenke på helt andre ting.

Men dette gjelder ikke alle. Det finnes elever som har motoriske problemer som har problemer med håndskrift, og det finnes elever som ikke har lært effektiv bruk av tastatur. Men når vi kommer over tredje trinn i skolen, er det fonologiske vansker som er den hyppigste vansken når det gjelder staving. Dette medfører ofte vansker med rettskriving, som er et av flere kjennetegn på dysleksi. (Virginia W. Berninger, Nielsen, Abbott, Wijsman, & Raskind, 2008). Når man er usikker på rettskriving, vil den tekniske siden av skrivingen, transkripsjonen, fortsatt kreve oppmerksomhet og ressurser fra arbeidsminnet. Det kan distrahere skriveren og forstyrre skriveflyten. I verste fall kan dette medføre at skriveren glemmer hva han hadde tenkt å skrive, i beste fall vil det «bare» gjøre skrivingen ekstra krevende. For det er krevende å holde fast på et innhold i arbeidsminnet mens man finner ut hvordan et ord skal staves. Konsentrerer eleven seg mye om stavingen, kan dette få negative konsekvenser for høyere tekstnivå, for eksempel ved at setningene blir ufullstendige, at sammenhengen i teksten kan brytes sammen eller at teksten blir kort.

Bruk av gode strategier og teknologi kan bøte på dette. Strategiene for skriving er å dele skriveprosessen opp i flere deler, og konsentrere seg om en del om gangen. Kort sagt er det

viktig å ha gode planleggingsstrategier (1), å legge vekt på skriveflyt i produksjonsfasen (2) og å ha en revisjonsfase (3) som først består av (a)overordnet revisjon, deretter revisjon på ord- og tegnivå: (b) korrekturlesing. Se Skrivetrappa (Mossige, 2010) for mer om dette.

Når det gjelder teknologi, kan både ordforslagsfunksjon, talegjenkjenning og stavekontroll brukes av elever som strever med staving. Elever som har store staveproblemer, kan ha nytte av ordforslagsfunksjonen og talegjenkjenning i produksjonsfasen, altså mens de skriver, mens elever med mindre stavevansker heller bør satse på å skrive flytende og bruke stavekontroll i korrekturlesingsfasen. Det er mye lettere å følge sin egen tanke når man slipper å bruke arbeidsminnet til å tenke på hvordan ordene skal staves.

I en undersøkelse jeg gjorde for noen år siden, fant vi at elever med lese- og skrivevansker brukte spesialtilpasset skriveteknologi i mye mindre grad enn vi forventet (Mossige m.fl., 2021; Arnbak and Petersen,2017). Det ser ut til at elever med store stavevansker i større grad enn de som har lettere stavevansker tar i bruk muligheter som finnes innenfor lese- og skriveteknologi. Det kan tyde på at jo større stavevansker, desto mer nyttig er bruken av teknologien.

Tekstskaping (text generation)

Tekstskapingen foregår ved at man i tillegg til transkripsjon og regulering av prosessen tar i bruk den kunnskap man har om normer og regler for skriftlig kommunikasjon. Det omfatter språklige kunnskaper som både vokabular, syntaks og stil, kunnskaper om innhold og form typiske for det enkelte fag og mottakerbevissthet. Tekstkunnskap utvikles hele livet. I ulike fag gis det opplæring i fagets tekstkunnskap. Vi tenker kanskje først og fremst på norsk og språkfag når vi tenker på skriveopplæring, men det gjelder også skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag.

Elever med vansker har stor nytte av eksplisitt skriveopplæring når det gjelder tekstkunnskap (Graham & Perin, 2007). De kan for eksempel ha bruk for eksplisitt opplæring i hvordan man starter en tekst, hvordan et avsnitt skal bygges opp, eller bruk av synonymordliste. Modelltekster, skriverammer og forståelige vurderingskriterier er også nyttig.

Når vi leser tekster elever med skrivevansker har skrevet, kan det lett se ut som de ikke har all den tekstkunnskapen som de andre elevene har. Noen ganger skriver de usammenhengende, andre ganger bytter de om ord i en setning eller tekstene mangler en overordnet struktur. Mye tyder på at en del av elevene med dysleksi ikke får omsatt den tekstkunnskapen de har til en god tekst. De kan ofte mer om hvordan en tekst skal være enn det kan se ut til fordi stavevanskene hemmer dem.

I Norge deltar elever med lese- og skrivevansker i den samme undervisningen som elever uten, og de har dermed mulighet til å lære det samme som alle andre. Dette er det viktig å fortsette med, men i tillegg kan de altså ha bruk for en ekstra runde med helt eksplisitt forklaring.

Yngre elever som er opptatt med rettskriving, skriver gjerne det de kommer på der og da, uten en større plan. Dette kalles *knowledge telling*, og kommer før *knowledge transforming*, som vil si å bearbeide det innholdet man vil formidle (Scardamalia & Bereiter, 1987).

Knowledge telling stiller nokså små krav til sammenheng og oversikt i teksten, eleven skriver en fortelling eller de tanker som kommer der og da. Teksten under er et eksempel på en tekst hvor eleven på sjette trinn svarer på ett og ett spørsmål i hjelpeteksten til oppgaven, uten å tenke på at mottaker kan ha bruk for mer informasjon.

Skriv en tekst der du reflekterer over disse spørsmålene:

- Hvorfor er kroppsspråk så viktig?
- Hvilket kroppsspråk blir du glad av?
- Hvilket kroppsspråk sårer deg?
- Hvordan tror du andre oppfatter ditt kroppsspråk?
- Hvor bevisst er du på ditt eget kroppsspråk?

Kann at det er viktig å se
vis er i lesed.

vis du ber de å komme
hjem til deg.

vis de snur drupe til de.

Jeg snakker litt og vise
krokket ut

Jeg fokr ikke så mye
på det.

For denne eleven vil det trolig være helt greit å bruke ordforslag eller å ha stavekontrollen på når han skriver på tastatur, det er ingen avansert rød tråd å holde tak i, hver tanke avsluttes ved punktum.

Men elevene på mellomtrinnet og på ungdomstrinnet skal lære seg flere avanserte og fagspesifikke sjangere. De skal utvikle skriftspråket sitt og tekstene sine. De skal bearbeide, omforme, og tilpasse det innholdet de vil formidle ut fra formålet med å skrive og ut fra de normer de lærer, altså drive *knowledge transforming*,

også med tanke på mottaker. Da må de få fred til å tenke bare på det.

Skriveprosessen (executive functions)

Når skriveoppgaven er krevende, det vil si krevende i forhold til det skriveren mestrer, er det fruktbart å arbeide med skriveprosessen og den som skriver.

For eksempel er det nyttig for skriveren å styre oppmerksomheten, å ta i bruk strategier og å overvåke og styre skriveprosessen, altså utøve selvregulering.



Selvregulering består av:

- å sette seg *oppnåelige mål*.
- å bruke *effektive strategier*.
- å *overvåke* skivinga,
- å evaluere sine metoder,
- å tilpasse det *fysiske og psykiske miljøet*,
- å *forklare* resultat med egen arbeidsinnsats
- å lete etter *nye* måter å arbeide på (Zimmerman, 2002)

God selvregulering har vist seg å være viktig for elevers læring generelt, men her ser vi spesielt på skiving. Elever med skrivevansker har mye å hente på god selvregulering. Noen elever med lese- og skrivevansker er så dyktige til å bruke effektive strategier og å overvåke arbeidet sitt at de har funnet fram til måter å kompensere for vanskene sine på egen hånd. Men de fleste trenger hjelp og støtte også på dette området. Hjelp til å finne fram til passende mål, til å bli kjent med de muligheter som finnes innenfor skriveteknologi, og hjelp til å finne fram til nye måter å arbeide på.

Oppsummering

I denne teksten har jeg vist hvordan Berningers skrivemodell kan brukes til å strukturere tanken når vi skal se på skiving, og samtidig kommentert ulike forhold og utvidet det som direkte bygger på Berningers arbeid. Jeg tror det kan være nyttig for andre også å se på alle de tre sidene av skiving når elever trenger hjelp. Hva man skal gripe fatt i først vil variere med elevens alder, elevens ferdigheter og kompetanse, og hva man kan vente størst framgang ved å gjøre, både på kort og lang sikt. I en oppstartfase er det veldig motiverende for en elev å ha stor framgang på kort sikt, så hvis det er mulig å få til, er det lurt å lete etter et slikt område.

Referanser

- Arnbak, E., & Petersen, D. K. (2017). *Prosjekt it og ordblindhed*. Retrieved from Aarhus:
- Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K. B., Curtin, G., Hawkins, J. M., & Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 291–304.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.291>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools*. Carnegie Corporation.
<https://www.carnegie.org/publications/writing-next-effective-strategies-to-improve-writing-of-adolescents-in-middle-and-high-schools/>
- Mossige, M. (2010). *Skrivetrappa: et elevhefte som lærer og elev bruker sammen ved undervisningsvurdering av skriving*. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Mossige, M., Rønneberg, V., & Uppstad, P. H. (2021). Skal teknologien styre? Eit kritisk blikk på skrivestøtte for elevar med dysleksi. *Bedre skole*, 1, 43–47.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics* (Vol. 2, pp. 142 - 175). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.