

MOTIVERING AF ELEVERS SKRIVELYST GENNEM AUTENTISKE SKRIVESITUATIONER

*Tomas Breinholdt Madariaga, adjunkt, Læreruddannelsen i Silkeborg
& Maj Ottov Duus, adjunkt, Læreruddannelsen i Silkeborg,
VIA University College*

Med afsæt i et aktionsforskningsprojekt i danskundervisningen i en 4. klasse undersøger og diskuterer artiklen, hvordan skrive-situationer med forskellige grader af autenticitet påvirker elevernes motivation for at skrive. Undersøgelsen tager udgangspunkt i en revidering af Pless' (2015) motivationsorienteringer med inddragelse af autentiske skrivesituationer som en væsentlig faktor. På baggrund af analyse af elevspørgeskemaer og interviews med elever og læreren diskuterer artiklen, hvordan skriveopgaver kan udarbejdes, så de er med til at fremme elevernes skrivelyst. Artiklen fremhæver vigtigheden af at lade elever skrive til reelle modtagere i skrive-situationer, som inddrager autentiske og tydelige skriveformål.

INDLEDNING

Hvordan kan man motivere eleverne for at skrive på mellemtrinnet? En sådan pædagogisk og fagdidaktisk udfordring møder flere lærere i deres tilrettelæggelse af danskundervisningen, når det gælder intentionen om at udvikle elevernes skriftlige fremstilling. Den amerikanske skriveforsker Steve Grahams studier viser (2019; se også Graham et al. 2017), at skriveundervisning ofte negligeres, fordi lærere ikke er specialiserede nok til at vide, hvordan og i hvilken retning de skal udvikle elevernes skrivning. På den baggrund påpeger han blandt andet, at lærere bør arbejde med at lade skriveundervisningen sigte mod virkelignende mål, som eleverne kan bruge til noget og selv se meningen med, også uden for skolen. I forhold til nordisk forskning har det norske skriveforskningsprojekt "SKRIV" ligeledes vist, at skrivningens formål og brug i skolen også ofte får for lidt fokus (Smidt 2010, 2018). Her er *Skrivehjulet* (Evensen 2010) blevet benyttet og udviklet som en model i skolen til at forstå skrivning som handling til at opnå situationsbestemte formål. Dette har skriveforskningsprojektet "NORM" også demonstreret i forhold til læreres respons på elevtekster (Solheim & Matre 2014). Spørgsmålet, der rejser sig, er imidlertid, om læreres tydeliggørelse af formål med elevernes skrivning også fører til, at elever motiveres for at skrive, fordi de kan se lærerens intention dermed. Her mener den norske skriveforsker Jon Smidt, at eleverne også selv skal kunne identificere sig med skriveformålet og skrive-situationen (2010, s. 31). Herhjemme har skriveforskningsprojektet "Faglighed og skriftlighed" med afsæt i gymnasiet vist, at elevers investering i at skrive netop vedrører deres såkaldte skriverudvikling og mulighed for at bringe sig selv i spil (Hobel & Piekut 2016). Ligeledes viser Louise Molbæks forskning (2018a), at det kan virke begrænsende for elevers deltagelse i undervisningen, hvis de ikke kan identificere sig med skrivesituationen.

“ ...det kan virke begrænsende for elevers deltagelse i undervisningen, hvis de ikke kan identificere sig med skrive-situationen.

Vi vil gerne undersøge, hvordan elevers motivation kan påvirkes af skrivesituationen. Vi er i den forbindelse optagede af, hvad elever orienterer deres motivation mod. Vi tager derfor afsæt i Mette Pless et al.s (2015) studier, fordi de har vist, hvordan en gruppe udskolings-elever orienterer sig mod viden, mestring, involvering, præstation og relationer i skolen. Med denne artikel argumenterer vi for, at orienteringerne kan bruges til at undersøge elevers motivation i tilrettelæggelsen af en skriveundervisning, der tager afsæt i autentiske skrivesituationer og skriveformål. På den baggrund har vi lavet et aktionsforskningsprojekt for at undersøge og implementere konkrete eksempler på motiverende og autentiske skrivesituationer. Vores forskningsspørgsmål lyder derfor:

Hvordan kan dansklæreren motivere eleverne i 4. klasse for at skrive gennem autentiske skrivesituationer?

AKTIONSFORSKNING SOM METODE

Vi har anvendt Greenwood og Levins (2007) tilgang til pragmatisk aktionsforskning til at besvare vores forskningsspørgsmål, som sigter mod at bidrage til løsningen af relevante og aktuelle problemer i en given praksis. Vi har deltaget i undervisningssessioner knyttet til fem forskellige skrivesituationer. Undervejs har vi sammen med dansk-læreren implementeret autentiske og motiverende skrivesituationer. Vi har valgt aktionsforskning som metode for at understøtte elevers lyst til at skrive i et klasserum, hvor dansk-læreren også kunne bidrage med sin praksisviden. Gennem samarbejde med hende har vi udviklet, afprøvet og analyseret, hvordan forskellige autentiske situationer motiverer elever for at skrive, med det formål at inspirere andre dansk-lærere og skriveidaktikere. Selvom vores empiriske materiale blot tager afsæt i en enkelt klasse, så har vi tilstræbt at identificere og afdække sammenhængen mellem vores anvendte skriveidaktiske begreber i vores empiriske materiale, så det bliver muligt at perspektivere vores analytiske fund til et mere generelt plan. Per Schultz Jørgensen mener, man kan tilstræbe at generalisere viden skabt i enkelte kontekster ved at operere med en analytisk generalisering, der formidler en dybdeforståelse af anvendte begreber brugt i det empiriske materiale, så andre har mulighed for at vurdere og bruge de fremskaffede resultater (Jørgensen 1995, s. 315-321). Både Graham (2019) og Roger Bruning og Christy Horn (2000) pointerer vigtigheden af at støtte lærere i praksis til at undervise elever i skrivning. Med dette aktionsforskningsprojekt har vi netop haft til formål at understøtte dansk-lærerens skriveundervisning og samtidig været nysgerrige på elevernes skrivning sammen med hende.

Vi har ladet os inspirere af andre lignende skriveforskningstilgange i form af *Skriveidaktik på mellemtrinnet*, som er et andet aktionsforskningsprojekt (Brok 2014; Brok et al. 2015), der har taget udgangspunkt i et samarbejde mellem lærere og forskere med henblik på at udvikle elevers skrivning på mellemtrinnet gennem interventioner. I Norge har man med skriveforskningsprojektet "Skrivning på tværs af fag" (Flyum & Hertzberg 2011) også arbejdet med en såkaldt interventionsforskning, hvor parterne i og uden for praksis har ledt interventionerne sammen. I vores undersøgelse havde vi ligeledes et tæt samarbejde med dansk-læreren i skolen, som bidrog med værdifuld praksisviden, som vi koblede til vores teoretiske viden. Hun oplevede det selv som en udfordring at motivere flest mulige elever for at skrive og spillede en central rolle i vores aktionsforskningsprojekt som lokal deltager (Greenwood & Levin 2007, s. 53). Hun bød ind med sin praksisviden og tidligere erfaringer med forskellige skriveopgaver. Det var samtidig hende, der underviste klassen og i den forbindelse implementerede vores fælles forslag til justeringer i skrivesituationerne. Vores rolle var at agere som "friendly outsiders" (Greenwood & Levin 2007, s. 124-126) ved at indsamle data om elevernes motivation for at skrive, mens vi på samme tid også var til stede i danskundervisningen ved at støtte eleverne i deres skrivning.

FORSKNINGSSTRATEGI OG BRUG AF SKRIVEDIDAKTISK MOTIVATIONSMODEL

Vi vurderede sammen med dansklæreren, at det ville være hensigtsmæssigt, at vi fik adgang til elevernes skriftlige produkter, og at vi interviewede hende og fem af hendes elever for at undersøge deres motivation for at skrive. I forhold til valg af elever til interviewene udgjorde variation vores udvælgelseskriterie for at få et spænd i data fra elever, der generelt var mest glade for at skrive, til elever, der oftest ikke var motiverede for at skrive. Vi benyttede os også af spørgeskemaer, som eleverne skulle besvare efter hver skrivesituation for at se, hvorvidt de var motiverede for at skrive i den enkelte skrivesituation. Mens spørgeskemaerne gav os statistik og overblik over elevernes oplevelse af skrivesituationerne kvantitativt, bidrog vores kvalitative analyser af interviewene og elevteksterne med flere detaljer og oplevelser omkring elevernes skrivelyst. Aktionsforskning gør ifølge Greenwood og Levin (2007, s. 98) netop brug af både kvalitative og kvantitative teknikker og analyser til at bearbejde data afhængigt af situationen.

Som strategi til at analysere interviewene og spørgeskemaerne anvendte vi en hermeneutisk meningsfortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 267-281) ved at undersøge elevernes oplevelse af autenticitet og skriveformål i skrivesituationerne ud fra vores skrive-didaktiske motivationsmodel, som vi har udviklet med inspiration fra Mette Pless' (2015, s. 13) motivationsorienteringer:

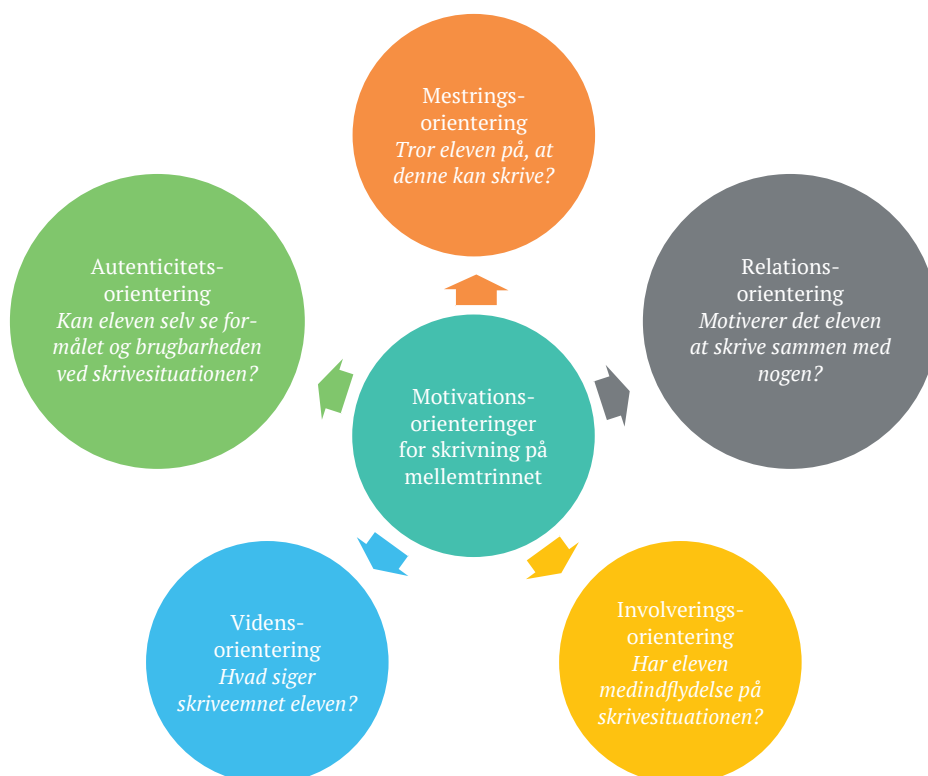


Illustration 1: Den skrive-didaktiske motivationsmodel

I vores skrive-didaktiske model fremstår autenticitet som en separat

motivationsorientering, der erstatter præstationsmotivation. Vi har dog også undersøgt autenticitet via skriveopgaverne i forbindelse med de øvrige orienteringer for at undersøge sammenhængen mellem skriveopgavers grader af autenticitet i relation til de øvrige motivationsorienteringer, da Molbæks forskning viser, at autentiske skrivesituationer har potentiale til at gøre skrivning meningsfuld og formålsrettet for elever (Molbæk 2018a). Det er vigtigt at fremhæve, at orienteringerne påvirker og betinger hinanden gensidigt. Vores model er tænkt som et redskab, andre dansklærere kan bruge i deres planlægning af skrivesituationer for eleverne.

“ Vores model er tænkt som et redskab, andre dansklærere selv kan bruge i deres planlægning af skrivesituationer for eleverne.

Vi har tilpasset motivationsorienteringerne til skrivning i dansk i 4. klasse ved at tilføje underspørgsmål målrettet skrivning og ved at udskifte præstationsorienteringen med autenticitet (Molbæk 2018a Schaffer & Resnick 1999). Sidstnævnte har vi gjort, fordi eleverne på mellemtrinnet og i vores kontekst på 4. klassetrin ikke oplever det samme karaktæres, som kan gøre sig gældende i udskolingen, og fordi vi er optagede af, hvordan autentiske skrivesituationer kan gøres motiverende. Et eksempel på et spørgsmål, vi stillede eleverne i 4. klasse fra spørgeskemaet relateret til orienteringen om autenticitet, var: “Formålet med at skrive gav mening for mig i dag”, hvor eleverne skulle vælge mellem: “Nej”, “Kun lidt”, “Ja en del”, “Ja meget”.

Imellem hver undervisning i klassen har vi sammen med dansklæreren undersøgt svarene fra spørgeskemaerne og interviewene sammenholdt med vores skrivedidaktiske motivationsmodel. Dette har vi gjort dels for at undersøge, hvordan eleverne i hendes 4. klasse orienterede sig mod forskellige former for motivation for at skrive, og dels til at anvise, hvilke handlemuligheder dansklæreren havde i tilrettelæggelsen af den efterfølgende skriveundervisning. På den måde bidrog vores deltagelse til, at dansklæreren i højere grad kunne reflektere over, hvordan hun kunne gøre sin skriveundervisning autentisk og motiverende for eleverne.

SKRIVESITUATIONER OG AUTENTICITET

I dette afsnit vil vi kort præsentere de skrivesituationer, eleverne skulle skrive ud fra. Lis Madsen og Jens Nielsen (2018) har udarbejdet en model over didaktiske tekstsituationer til at konkretisere, hvordan autentiske og skolske (Hetmar 2011) skrivesituationer kan tage sig ud i danskundervisningen. Modellen er tænkt som en “skala” fra det mest skolske til det mest autentiske (Madsen & Nielsen 2018, s. 45-47). Modellen er nyttig til at skabe et overblik over, i hvor høj grad de enkelte skrivesituationer kan kategoriseres som *autentiske*. Vi har derfor benyttet dele af modellen over de didaktiske tekstsituationer til at inddele de skrivesituationer, vi deltog i, til at inddele skrivesituationerne i vores 4. klasse:

Didaktisk tekstsituation	Konkret skrivesituation i 4. klasse
Tekstsituationen er skolesituationen	<i>Skriveopgaven med forståelsesspørgsmålene til eventyret om Askepot</i>
Forestillet tekstsituation	<i>Skriveopgaverne til tv-serien "Klassen", hvor eleverne skulle forsøge at skrive sig til løsninger på en konflikt, der kommer til udtryk i et afsnit</i> <i>Elevernes omskrivning af en fiktiv sms-samtale, der munder ud i et skænderi mellem to drenge</i>
Autentisk situation inden for skolen	<i>Legekataloget, hvor eleverne opfandt og skrev deres egne lege til gavn for en anden klasse</i> <i>Tal pænt: Elevernes generelle råd til, hvordan man taler ordentligt med hinanden</i> <i>Præsentation af fagbøger og lande for forældre (vi deltog ikke)</i>

Illustration 2: Skema over graden af autenticitet i didaktiske skrivesituationer

Det, at skrivesituationerne havde forskellige grader af autenticitet, gav os mulighed for at undersøge sammenhængen mellem autentisk skrivning og elevernes motivation for at skrive, hvorfor eleverne skulle svare på spørgeskemaet rettet mod orienteringerne efter hver time. Der findes yderligere to didaktiske tekstsituationer: "Tekstsituationen er indbygget i teksttypen/genren" samt "Autentisk situation uden for skolen", som vi dog ikke havde mulighed for at afprøve.

AUTENTICITET

Her følger en afklaring af, hvordan vi forstår autenticitet i forhold til at udvikle elevers motivation for at skrive. Louise Molbæk har i sin ph.d.-afhandling forsket i, hvordan autentiske skrivesituationer har potentiale til at gøre det tydeligt for eleverne, hvilke muligheder og konsekvenser deres skrivehandlinger har for en egentlig virkelighed (Molbæk 2018a s. 262). Hun trækker blandt andet på David Schaffer og Mitchel Resnicks (1999) begreber om autentisk læring i skolens undervisning, hvoraf vi har brugt følgende i analysen til at forstå skrivning som noget, der både vedrører elevernes egen oplevelse deraf, virkeligheden uden for klasserummet og selve evalueringen af skriveundervisningen:

- *Personlig autenticitet* er det, der i undervisningsaktiviteterne genkendes af eleverne som noget ægte, personligt og meningsfuldt.
- *Omverdensautenticitet* er, når undervisningen relaterer sig til virkeligheden og aktuelle samfundsforhold uden for skolen, som eleverne ikke nødvendigvis eller endnu selv er en del af.
- *Autentisk evaluering* er, når eleverne lærer noget af at blive evalueret i samspil med den daglige undervisnings læringsmål.

ANALYSERESULTATER

Vores hovedfund viser, at dansklærerens rammesætning af autentiske skriveopgaver med et klart formål og en klar modtager til en vis grad medvirker til at motivere eleverne for at skrive i 4. klasse. Dette kommer til udtryk hos de interviewede elever, hvor et fællestræk for dem er, at skrivningens formål og det, at elevteksterne skal læses af andre i givne situationer, har en betydning for deres motivation for at skrive. Et eksempel på det var i et af vores elevinterviews:

“Elev 3: Jeg kan også godt lide det [skrivning], men det kommer også sådan lidt an på, om vi skal fremlægge et eller andet, hvor vi sådan skal fortælle det til fx andre klasser. Det kan jeg også rigtig godt lide. Interviewer: Ja okay. Så du siger, at hvis du skal skrive for nogen eller til nogen, så synes du, at det er særligt spændende. Er det det, du siger?”

Elev 3: Mm, ja (nikker)”.

Derudover ser vi, at eleverne orienterer deres motivation forskelligt, hvilket vi nu vil udfolde med vores hovedfund under hver af orienteringerne i den skrivepedagogiske motivationsmodel:

Autenticitetsorientering

Et resultat viser, at formålet med at lave et skriftligt legekatalog gav mening for 16 ud af 18 elever, mens kun 11 mente, at de selv kunne bruge denne skrivning til noget betydningsfuldt. Vores 4. klasse skulle i grupper opfinde lege til inspiration for 2. klasseselever i frikvartererne. Eleverne skulle dertil skrive forklarende tekster, som viste, hvordan legene skulle leges, og afprøve hinandens lege undervejs i skriveprocessen.

håndfodbold



Type: Boldleg

Regler: Det gælder om at man skal spille håndbold med en fodbold. Håndbold gælder om at du er delt i to hold man må kun gå tre skridt og så skal du triple med bolden alle skal røre bolden mindst to gange inden man scorer ellers mister man et mål. Inden man går ud vælger man hold og på holdene finder man en målmand hvis man er 8 så skal man være 4 på hvert hold for man skal helst være lige mange på hvert hold. Man scorer ved at kaste bolden ind i målet man må ikke på noget tidspunkt sparke til bolden. Ellers får det andet hold bolden hvis man kommer til at kaste bolden ud at banen får det andet hold også bolden. Legen slutter når et af holdene får scoret 3 mål så det hold der først score 3 mål vinder.

Materialer: Fodbold og to mål

			
8-16	10-30 min	0-4. kl	fodboldbane

Illustration 3: Her ses et eksempel på en elevgruppes tekst om en selvopfundne leg

Skriveopgaven var autentisk i den forstand, at eleverne skulle bruge teksten til at instruere de andre elever i deres lege. Herved kunne dansklæreren fremhæve et tydeligt formål med skrivningen for eleverne, nemlig at skrivningen skulle bruges som inspiration for andre end dem selv. Skriveopgaven knyttede sig til begrebet om *omverdensautenticitet*, jævnfør Schaffer og Resnick (1999), når man forestiller sig eleverne stå i fremtidige situationer, hvor de ligeledes skal arbejde med at skrive tekster, der skal formidle nyttige informationer til andre. Eleverne fik med denne skriveopgave mulighed for at gøre noget, andre elever kunne bruge til noget. I forhold til *personlig autenticitet* angik skriveopgavens indhold elevernes egne erfaringer med at lege i frikvartererne, og de bidrog med deres egen forhåndsviden om lege. Dertil lavede klassen løbende afprøvninger af deres lege, der fungerede som en slags *autentisk evaluering*, fordi de skulle justere deres forklarende legetekster ud fra, hvordan det virkede for deres egne klassekammerater og læreren at lege legene udenfor. Samtidig

var det dansklærerens opgave at give respons på elevernes foreløbige tekster, sådan at særligt reglerne stod forklaret tydeligt. I elevteksten (illustration 3) forklarer de pågældende elever fx reglerne i deres leg, håndfodbold, med, at alle spillere på holdet “skal røre bolden mindst to gange, inden man må score”. Dette var et resultat af elevernes autentiske evaluering, hvor det viste sig at være sjovere at lege legen i samspil med hinanden, hvorfor reglen om to boldberøringer blev opfundet og indskrevet i elevteksten. Dansklæreren hæftede sig ved vigtigheden af at gøre elevteksterne så forståelige som muligt:

“dét at de [eleverne i klassen] skulle afprøve legene, det viste også, at man skulle være meget tydelig i det, man skriver – eller forklarer, og at det er vigtigt med de her forskellige steps, for ellers forstår man ikke legen, og så kan man faktisk ikke gå ud og prøve den af.”

På den måde var skrivesituationen således autentisk inden for skolens rammer i den forstand, at eleverne skulle skrive og tilpasse deres tekst til virkelige modtagere. I dansklærerens løbende evaluering af elevernes tekster var hun opmærksom på, at eleverne skulle skrive forståeligt til målgruppen.

I interviewene med eleverne gav flere udtryk for, at de blev motiveret for at skrive, når deres tekster skulle bruges til noget. To elever omtaler her et tidligere forløb om lande, som de skulle skrive fagbøger om og vise for deres forældre og andre elever til et arrangement:

“Interviewer: Mens I skrev, tænkte I så på, at der er andre, der skal læse det her?”

Elev 2: Ja, vi prøvede ligesom at gøre os rigtig umage.

Elev 3: Man koncentrerede sig meget, og der var meget stille i klassen. Normalt når man skriver historie, så er der bare sådan meget larm. (...)

Elev 3: Man vil jo gerne sådan gøre sig umage, sådan at man kan se og lære andre om et land – og man kan se, at man virkelig har koncentreret sig om det, og at man godt kan lide at skrive.”

Det fremgår af elevernes udsagn, at denne autentiske situation, som her var dagen med fremvisningen af fagbøger, spillede en væsentlig rolle for deres motivation for at skrive.

Involveringsmotivation

Involvering vedrører det, at man som lærer rammesætter undervisningen således, at eleverne får mulighed for at præge elementer deri, hvilket kan motivere eleverne (Pless et al. 2015, s. 90).

“ Mens I skrev, tænkte I så på, at der er andre, der skal læse det her?”

“Jeg synes også, det var meget sjovt, fordi man selv kunne bestemme, hvad der skulle ind i teksten”.

Når vi analyserer vores empiri, forstår vi involvering som medbestemmelse i form af elevernes muligheder for selv at vælge skriveemne og/eller samarbejdspartner. På den måde er vi optagede af, om en sådan medbestemmelse kan motivere eleverne for at skrive. Askepot-opgaven bestod af dansklærerens oplæsning, hvorefter eleverne skulle skrive deres svar på syv lukkede forståelsesspørgsmål, fx *hvorfor hedder pigen Askepot?* Det var ikke overraskende, at kun en elev i spørgeskemaundersøgelsen mente at have haft medbestemmelse i denne opgave. Den didaktiske tekst- og skrivesituation var overvejende skolsk, og graden af autenticitet lav, idet der ingen tekstmodtagere var ud over dansklærerens gennemgang. I elevinterviewsene blev det ligeledes tydeligt, at fravær af medbestemmelse påvirkede motivationen negativt, da eleverne fx skulle omskrive en instagramkommentar i en skriveopgave, som vi lavede til et afsnit fra DR-serien “Klassen”. Her mente flere elever, at det var en for lukket skriveopgave, da det var bestemt på forhånd, hvad eleverne skulle mene. Med Madsen og Niensens (2018) term var det en tekstsituation, som var forestillet, fordi eleverne skulle indleve sig i nogle karakterer. Cordova og Lepper (1996) fremhæver i den forbindelse, at selv små muligheder for valgfrihed kan øge elevers motivation, så her kunne man have ladet dem vælge en anden karakter. Dette så vi også i et interview, da vi talte om skriveopgaven *Tal pænt* vedrørende elevernes generelle råd til god kommunikation, hvor en elev sagde: “Jeg synes også, det var meget sjovt, fordi man selv kunne bestemme, hvad der skulle ind i teksten”. Medbestemmelsen gjorde det interessant for hende at skrive opgaven, og samtidig var skrivesituationen for hende præget af personlig autenticitet. Vi så også problemer med for meget medbestemmelse. Dansklæreren gav i forbindelse med legekataloget udtryk for, at hun for nogle elevers vedkommende måtte begrænse deres medbestemmelse for at gøre skriveprocessen mere overskuelig: “Så der måtte jeg gå hen og sige – du vælger den her leg, og så stilladsere det mere for dem, (...)”. Her stilladserede hun i forhold til reducere af frihedsgrader og en modellering af opgaven (Wood et al. 1976). Selvom dansklæreren var kritisk over for meget medbestemmelse, var de adspurgte elever enige om, at de overordnet fandt det motiverende at have medbestemmelse.

Vidensorientering

Vidensorientering er, når elever bliver interesseret i et særligt emne fra omverdenen (Pless et al. 2015, s. 64). I relation til skrivning i dansk handler vidensorientering om, at eleverne skriver om emner, de er interesseret i. I interviewene med to elever, der generelt var mindre motiverede for at skrive, blev fodboldspillere og spil nævnt som interessante emner. Dét at vælge emne betød meget for disse elever i deres skriveproces, og på den måde hænger elevernes vidensorientering tæt sammen med involveringsorienteringen. Samtidig hænger vidensorientering sammen med personlig autenticitet, hvor eleverne arbejder med emner, der er meningsfulde for dem. I skriveopgaven med legekataloget svarede 11 ud af 18 “Ja meget” eller “Ja en del” til udsagnet: “Skriveopgavens indhold og emne gav mig lyst til at skrive i dag”. Her var indholdet overordnet set bestemt af dansklæreren – en leg i skolegården – men derudfra måtte eleverne selv vælge, hvilken

leg de ville arbejde med. Anderledes så det ud med Askepot-opgaven, hvor kun 5 ud af 18 svarede "Ja en del" til ovenstående udsagn. Her var emnet ikke selvvalgt. Det ses ligeledes, at formålet med skriveopgaven kun gav mening for 5 ud af 17 elever, hvorfor skriveformålet, emnet og skrivemotivationen må formodes at gå hånd i hånd for de fleste elever.

Relationsorientering

Relationsmotivation omhandler relationen mellem lærer og elev såvel som relationen eleverne imellem (Pless et al. 2015, s. 90). I vores undersøgelse har vi haft fokus på relationerne imellem eleverne og deres samarbejde i forhold til deres motivation for at skrive.

Vores analyse af interviewet med elev 4 og 5 viser, at de foretrak at skrive med hinanden. Elev 1 i vores undersøgelse forklarer også, at han bedst kan lide at skrive sammen med nogen:

"Elev 1: Fordi så han [skrivemakkeren] kan give mange gode råd til ting."

Her hænger dét at skrive med en makker sammen med en form for autentisk evaluering af hinanden, hvor eleverne løbende må kunne forklare, hvorfor de skriver, som de gør, og derved lærer af og med hinanden. Dette citat viser ikke direkte, at det motiverer eleverne i sig selv at skrive med andre, men at de kan bruge hinandens skriveråd og ideer.

Elev 2 og 3 peger omvendt på, at der også kan være noget rart i at arbejde alene, og de taler i den forbindelse om ro:

"Elev 3: Da vi havde hjemmeskole, så kunne jeg godt lide at skrive, fordi der var fuldstændig ro.

Elev 2: Ja, det var dejligt, at man kunne skrive i fred og ro og sådan tænke over tingene".

Dette perspektiv er også værd at tage med i forhold til at variere fælles-skrivning og individuel skrivning i danskundervisningen. Det er dog ikke givent, at eleverne vil opleve ro i klasseværelset, selv hvis de skriver alene.

Mestringsorientering

Ifølge Mette Pless et al. (2015, s. 80) er mestring en orientering, som peger på, at elevernes motivation er betinget af de mestringsforventninger, som de har til opgaverne, de møder i skolen. Har de gode eller dårlige mestringserfaringer til sig selv i et fag, vil dette påvirke, hvorvidt de tror, de kan lykkes. Vores analyse viser, at elevernes mestring særligt er et spørgsmål for dansklæreren om at stilladsere skriveopgaverne tydeligt og enkelt for dem. Dette kommer til udtryk i skriveopgaven til DR-serien "Klassen", hvor dansklæreren forklarer: "den opgave 3, hvor man skal skrive en helt ny scene, det er jo meget abstrakt og (...) det blev ikke stilladseret nok, fordi hvad er en scene egentlig?" I spørgeskemaet til eleverne svarede halvdelen, at skrive-

“ Har de gode eller dårlige mestringserfaringer til sig selv i et fag, vil dette påvirke, hvorvidt de tror, de kan lykkes.

opgaven til klippet ikke var tilpas nem eller udfordrende for dem, hvilket kan forklare, hvorfor dansklæreren ligeledes ønskede at kompleksitetsreducere skriveopgaven til eleverne mere set i bakspejlet. Det fremgik samtidig af vores spørgeskema, at kun 6 ud af 16 elever kunne se meningen med skriveopgaven. På den baggrund ser vi det sandsynligt, at elevernes motivation og mestring af skriveopgaven var betinget af deres manglende oplevelse af skriveformål.

DISKUSSION

En af hovedpointerne i skriveforskningsprojektet SKRIV (Smidt 2010, 2018) var, at elever skal kunne bruge deres skrivning til noget, og at formålet dermed skal være tydeligt, men vores undersøgelse viser betydningen af at motivere eleverne for at skrive gennem forskellige orienteringer i skrivesituationer, hvor de selv ved og kan se, at deres elevtekster skal bruges, høres eller læses af andre. Opgaverne med fagbogen og legekataloget er især gode eksempler på skrivesituationer med autentiske træk, der med en lærers iscenesættelse kan medvirke til, at elever oplever skrivning som autentisk, motiverende og brugbart. På samme tid viser vores resultater på tilsvarende vis ligesom Molbæks ph.d.-projekt (2018a), at skrivesituationer, hvor eleverne i høj grad positioneres til at indtage bestemte roller og bestemte holdninger, kan svække nogle elevers motivation, når de ikke kan identificere sig dermed. Her mangler feltet mere viden om, *hvorfor* nogle skrivesituationer modvirker nogle elevers skrivelyst, og flere eksempler på motiverende og autentiske skrivesituationer, som også knytter sig til situationer uden for skolen. Dette understøttes også af Grahams forskning: "If writing instruction is to be changed for the better, goals for writing need to focus on using writing for real purposes and writing in a more realistic fashion" (2019, s. 288). Selvom vi har dokumenteret, at flere elever orienterer sig mod et komplekst samspil mellem skrivemakker, et for dem interessant emne og medbestemmelse i deres motivation for at skrive, så spiller elevernes identifikation med skriveformålet en afgørende rolle. På den baggrund argumenterer vi for, at der mangler yderligere viden om, hvilke autentiske situationer og skriveformål der særligt vækker eleveres skrivelyst. At eleverne finder emnet interessant, er vigtigt for deres motivation for at skrive, men det er også vigtigt at udvide elevernes horisont. Thomas Ziehe argumenterer for, at vi skal "undgå at opløse ethvert emne, så det passer til elevernes horisont." (Ziehe, 2005, s. 203). Han fremhæver netop vigtigheden af, at eleverne også møder det fremmede og det anderledes. Ud fra dette perspektiv bør der altså i skriveprocessen være en vekslen mellem velkendte og fremmede emner, som eleverne kan skrive om. Samtidig er det interessant at overveje, hvordan skriveemnerne kan gøres autentiske for eleverne, så den viden, de tilegner sig, bliver sat i spil på en måde, så eleverne kan bruge, drøfte og formidle den med og for andre. Vores og den eksisterende skriveforskning peger på værdien af at anvende meningsfulde skriveformål for eleverne og værdien af at arbejde med motivation for at skrive i den henseende, men at der mangler mere forskning i, hvordan man som lærer kan støtte eleverne i at identificere sig med de skrivesituationer, de møder i skolen.

Handleperspektiver

På baggrund af vores aktionsforskningsprojekt og skrivedidaktiske motivationsmodel vurderer vi, at man som dansklærer med fordel kan overveje, hvordan man kan motivere eleverne for at skrive ud fra følgende spørgsmål:

Autentiske skrivesituationer

- Skrivningens indhold og formål: Handler det om noget, der har relation til samfundet eller verden uden for klasserummet?
- Elevernes skriveoplevelse: Oplever eleverne selv, at skrivningens formål og indhold er vedkommende og har relevans for dem og deres eget liv?
- Skrivningens kontekst: Skal skrivningen bruges til noget værdifuldt af nogen til gavn for noget?

Elevinvolverende skriveopgaver

- Kan eleverne inddrages i, hvad de må skrive om, eller skal det defineres af dansklæreren?
- Er skriveopgaven tilpas åben/lukket, således at eleverne tydeligt kan forstå, hvordan den skal skrives, og hvilke valg de selv har mulighed for at træffe undervejs?

Vidensorienteret skrivning

- Hvilke mere eller mindre velkendte emner er motiverende for eleven at skrive om?
- Hvordan kan eleven blive motiveret for at udvide sin horisont ved at skrive om nye og (mere eller mindre) fremmede emner?

Relationsorienteret skrivning

- Har eleverne mulighed for at vælge nogen at skrive med, som kan føre til et konstruktivt og motiverende samarbejde?

At kunne mestre skrivning

- Er skriveopgaven tilpas udfordrende for eleven?
- Hvilken form for støtte har eleverne brug for i forhold til den konkrete skriveopgave?
- Hvordan kan skriveopgaven differentieres, så alle elever bliver mest muligt udfordret i skriveprocessen?

Konklusion

Vores aktionsforskningsprojekt har vist, at der er en sammenhæng mellem skrivesituationernes autenticitet i forhold til elevernes motivation i 4. klasse for at skrive. Flere elever giver således særligt udtryk for, at deres skrivnings brugbarhed og betydning for andre personer i givne kommunikationssammenhænge spiller en afgørende rolle for, hvorvidt de er motiverede for at skrive. I den sammenhæng kan autentiske skrivesituationer dog ikke stå alene. Vores empiri viser, at elevernes orienteringer mod viden, mestring, involvering og indbyrdes relationer tilsammen og gensidigt også spiller en afgørende rolle for deres motivation for at skrive i de givne undervisningssituationer. Det kommer særligt til udtryk ved, at flere elever motiveres af at blive involveret i, hvad de må skrive om i forhold til emne og indhold.

“ At eleverne finder emnet interessant, er vigtigt for deres motivation for at skrive, men det er også vigtigt at udvide elevernes horisont.

REFERENCER

- Brok, L.S. (2014). Skrivendidaktik på mellemtrinnet. *Viden om læsning*, 15, 10-19.
- Brok, L.S., Bjerregaard, M.B. & Korsgaard, K.A. (2015). *Skrivedidaktik: en vej til læring*. Klim.
- Bruning, R. & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Cordova, D.I., & Lepper, M.R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 715-730. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.4.715>.
- Evensen, L.S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I: Smidt, J., Folkvord, I. & Aasen, A.J. (red.), *Rammer for skrivning. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 13-31). Tapir.
- Flyum, K.H. & Hertzberg, F. (red.) (2011). *Skriv i alle fag! Argumentation og kildebruk i videregående skole*. Universitetsforlaget.
- Graham, S. (2019). Changing how teaching is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277-303.
- Graham, S., Kiuahara, S., Harris, K.R. & Fishman, E. (2017). The relationship between strategic behavior, motivation, and writing performance with young, developing writers. *Elementary School Journal*, 118(1), 82-104.
- Greenwood, D. & Levin, M. (2007). *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change* (2. udg.). Sage Publications.
- Hetmar, V. (2011). Kommunikationsformer som didaktisk kategori. *Cursiv*, (7), 75-96.
- Hobel, P. & Piekut, A. (2016). Skrivendidaktiske udfordringer og perspektiver. I: Krogh, E., Sonne Jakobsen, K. & Christensen, T.S. (red.), *Skriverudviklinger i gymnasiet* (s. 245-270). Syddansk Universitetsforlag.
- Jørgensen, P.S. (1995). Generalisering i kvalitativ forskning. I: Inga Marie Lunde & Pia Ramhøj (red.), *Humanistisk forskning inden for sundhedsvidenskab* (s. 315-328). Akademisk Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Molbæk, M. (2018a). *Skrivning i skolen som autentisk praksis – potentialer og udfordringer: udvikling og afprøvning af et didaktisk design med udgangspunkt i retoriske situationer*. (Ph.d.-afhandling). Aarhus Universitet.

- Molbæk, M. (2018b). Aktionsforskning: dialog eller disciplinering? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (1), 35-44.
- Madsen, J. & Nielsen, L.O. (2018). *Situeret fremstilling*. Samfundslitteratur.
- Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P. & Nielsen, A.W. (2015). *Unge motivation i udkolingen: Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*. Aalborg Universitetsforlag.
- Shaffer, D. & Resnick, M. (1999). "Thick" Authenticity: New media and Authentic Learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 10(2), 195-215.
- Smidt, J. (2010). *Skrivning i alle fag: innsyn og utspill*. Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2018). Tekster, skrivere og skrivekulturer i samspil: et økologisk blik på udviklingstræk i nordisk skriveforskning. I: Christensen, T.S., Elf, N., Qvortrup A. & Troelsen, S. (red.), *Didaktik i udvikling* (s. 59-74). Klim.
- Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse: Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om læsning*, (15), 76-88.
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (17), 89-100.
- Ziehe, T. (2005). God anderledeshed. I: A. Knudsen & C.N. Jensen (red.) *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*, s. 194-206. Billesø & Baltzer.