

Skrivelyst i dansk i udskolingen

Af Laura Ravnkilde Søndergaard (211168)

Professionsbachelorprojektet på læreruddannelsen

Vejledere: Inge Raun Jensen og Solveig Troelsen

VIA University College Aarhus C

29. April 2024

Opgaven omfatter 58.561 tegn, svarende til 24,4 normalsider

(ekskl. forside, indholdsfortegnelse og litteraturliste)

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	3
1.1 Problemformulering	3
1.2 Afgrænsning.....	4
1.3 Hvordan er projektet opbygget og struktureret?.....	4
2.0 Metode og empiri	5
2.1 Videnskabsteoretisk afsæt	5
2.2 Empiri.....	5
2.2.1 Spørgeskemaundersøgelse	6
2.2.2 Interviews.....	7
2.2.3 Transskribering	8
2.2.4 Ethiske overvejelser.....	8
3.0 Teoretisk referenceramme	8
3.1 Sociokulturelt syn på læring	8
3.2 Roz Ivanič og skriveridentitet	9
3.2.1 Konstellationsmodellen	10
3.3 Motivation	11
3.3.1 Selvbestemmelsesteorien	11
4.0 Analyse	12
4.1 Spørgeskemaundersøgelsens resultater.....	12
4.2 Analyse af tekster med fokus på identifikation	14
4.2.1 Valg af informanter	14
4.2.2 Analyse af elevtekster og talk around text	15
4.3 Analyse af interview med fokus på motivation	20
5.0 Diskussion og handleperspektiv.....	23
6.0 Konklusion	26
7.0 Perspektivering	26
7.0 Litteraturliste	27
8.0 Bilag.....	29
8.1 Bilag 1.....	29
8.2 Bilag 2.....	32
8.3 Bilag 3.....	34
8.4 Bilag 4.....	35
8.5 Bilag 5.....	36
8.6 Bilag 6.....	38

1.0 Indledning

Hvad end det drejer sig om arbejdsliv, uddannelse, fritidsliv, deltagelse i den demokratiske eller personlige samtale, er skriftlig kompetence blevet en væsentlig forudsætning for at kunne deltage. Der stilles i dag større krav til udviklingen af skrivekompetence, eftersom skrivekompetence er blevet en nøglekompetence i det samfund vi lever i. Det skyldes, ifølge Synnøve Matre (2006, s. 9), at mange af de kommunikationssituationer, der førhen blev formidlet mundtligt, i dag er blevet overtaget af skriften. Det er altså essentielt at eleverne tilegner sig skriftlige kompetencer, så de kan få adgang til samfundet. Men hvordan lykkes vi med at udvikle elevernes skrivekompetence, hvis de ikke oplever lysten til at skrive?

I fagets formål for dansk, står der: ”Eleverne skal i faget dansk udvikle deres udtryks- og læseglæde” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019), og skrivelyst som begreb anvendes desuden i flæng i både litteraturformidling og i skolens praksis, men uden en egentlig forskningsbaseret begrebsdannelse. Når man slår ordet ”skrivelyst” op i den danske ordbog, står der: ”Lyst til at formulere sig skriftligt” (DSL, 2024). Men hvad har egentlig betydning for denne lyst til at formulere sig skriftligt?

Min undren er opstået af observationer i praksis, hvor jeg har været vidne til, og selv praktiseret en skriveundervisning, der ikke altid har fremmet elevernes skrivelyst. Jeg er derfor optaget af, hvordan man som dansklærer kan medvirke til en øget oplevelse af skrivelyst og kompetence hos elever i udskolingen, ved at forsøge at skabe meningsfuld skriveundervisning for både lærere og elever. I den forbindelse er jeg først og fremmest interesseret i at undersøge, hvornår eleverne oplever mest skrivelyst. Dette har ført mig frem til følgende problemformulering:

1.1 Problemformulering

Hvilke faktorer i skriveundervisningen bidrager til at fremme eller hæmme elevernes oplevelse af skrivelyst og skrivekompetence?

1.2 Afgrænsning

I dette projekt undersøger jeg, hvilke faktorer i skriveundervisningen der har indflydelse på elevernes oplevelse af skrivelyst og skrivekompetence. En væsentlig forudsætning for at kunne svare på projektets problemformulering er en redegørelse for, hvordan begreberne *skrivning* og *skrivekompetence* skal forstås.

Projektets tager udgangspunkt i Mette Bak Bjerregaards definition af begrebet skrivekompetence:

"Skrivekompetence er kompetencen til at komponere en tekst med et skriveformål for øje, med udgangspunkt i en forestilling om skrivesituationen, forståelse af og evnen til at håndtere den kognitive og sociale skriveproces i relation til skrivningens funktion, samt evnen til at håndtere teknologier til at producere tegn med" (Bjerregaard, 2014, s. 53)

Denne definition af skrivekompetence kaster lys over skrivningens kompleksitet og er i overensstemmelse med Bjerregaards opfattelse af skrivning som mere end en motorisk færdighed, der skal tilegnes. Bjerregaard fremhæver skrivning som "et middel til kommunikation og redskab til erkendelse, der indebærer at kunne skabe meninger og erkendelse med skrift i mange forskellige kontekster i uddannelsessammenhæng såvel som i fritids- og arbejdsliv" (Bjerregaard, 2014, s. 53).

1.3 Hvordan er projektet opbygget og struktureret?

Først blev projektets rammer skitseret i en indledning, problemformulering og ved at afgrænse to centrale begreber for projektet, nemlig skrivning og skrivekompetence. Herefter fordeler projektet sig i fire dele: metode, det teoretiske grundlag, analyse samt diskussion.

Indledningsvist præsenteres projektets metodiske og empiriske afsæt, hvor der først redegøres for projektets videnskabsteoretiske afsæt, som danner rammen omkring projektet. Herefter beskrives det empiriske grundlag, herunder hvordan empirien er indsamlet og behandlet.

Projektet har til formål at undersøge hvilke faktorer der fremmer og hæmmer elevernes oplevelse af skrivelyst samt skrivekompetence, og tager dermed udgangspunkt i elevernes oplevelse. Således vil den teoretiske ramme blive defineret, hvor jeg først kommer omkring Vygotsky, Ivanič og herefter introduceres konstellationsmodellen, sådan som den er udviklet og anvendt i forskningsprojektet Faglighed og Skriftlighed (Krogh, 2015, s. 62). Herefter introduceres Deci og Ryan.

Analyseafsnittet inddeles i tre sektioner. Det empiriske grundlag analyseres ud fra teoriens analysebegreber. Første afsnit kortlægger resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen og fokuserer på

projektets relevans, hvorefter andet og tredje afsnit undersøger hvad der spiller ind på elevernes oplevelse af skrivelyst- og kompetence. Analysens resultater leder til en diskussion, hvor problemfeltet belyses fra flere perspektiver.

Slutteligt opsummeres det samlede projekts pointer i en konklusion, hvor jeg vil komme omkring yderligere metoder til at undersøge min problemformulering.

Bilag 1 indeholder spørgsmål og svar fra spørgeskemaundersøgelsen, bilag 2 og 3 to elevtekster. I bilag 4 findes min interviewguide og i bilag 5 og 6 uddrag fra de transskriberede interviews.

2.0 Metode og empiri

I følgende afsnit præsenteres projektets videnskabsteoretiske grundlag, og herefter følger en beskrivelse af empirien.

2.1 Videnskabsteoretisk afsæt

Projektet tager udgangspunkt i den videnskabsteoretiske tilgang, fænomenologien, hvilket kommer til udtryk gennem dataindsamlingen. Indenfor denne tilgang er der fokus på hvordan verden opleves, tænkes, føles, huskes og forstås af subjektet, ud fra dennes livsverden (Bak, 2017). Der er en interesse for at forstå fænomener ud fra aktørernes egne perspektiver og beskrive verden, sådan som den opleves af subjekterne selv. Indenfor fænomenologien er begrebet *livsverden* væsentligt, og det anvendes om de erfaringer og oplevelser af den verden, man som person lever i.

Ønsket om at undersøge fænomenerne, som de fremtræder i sig selv, er det centrale i fænomenologien (Bak, 2017). Fænomenologiske undersøgelser tager afsæt i de oplevede erfaringer af det fænomen, der undersøges. Forskeren forsøger at bevæge sig på et neutralt afsæt, så fordomme eller prækonstrueret viden om det fænomen, der undersøges, ikke kommer til at blokere for en fænomenologisk tilgang.

2.2 Empiri

Dette projekts empiriske grundlag er baseret på en mixed methods tilgang, der er karakteriseret ved kombinationen af flere metoder (Engsig, 2017). Metoden kommer primært til udtryk gennem dataintegration, idet jeg i projektet kvalificerer dele af den kvantitative data, og ved at dataene har relation til hinanden, eftersom respondenterne i mit interview, ligeledes er en del af spørgeskemaundersøgelsen.

På baggrund af min kvantitative spørgeskemaundersøgelse og analysen heraf, foretog jeg en kvalitativ dataindsamling og analyse, i form af analyse af to elevtekster og to interviews, med henblik på at få et mere dybdegående indblik i problemfeltet. Metoden er inspireret af det forklarende, sekventielle design, hvor der søges efter årsagssammenhænge (Engsig, 2017). Idet jeg ønsker at undersøge elevernes oplevelse af fænomenet, brugte jeg spørgeskemaundersøgelsen til at få indblik i, hvorvidt min problemstilling var relevant, set fra elevernes synspunkt. Herefter har jeg udvalgt to elever, baseret på deres svar i spørgeskemaet, for at få et dybere indblik i deres oplevelse af fænomenet. Jeg bad de to elever om at tage stilling til, hvilken skriveopgave der for dem havde været den bedste oplevelse at skrive. De udleverede elevtekster danner grobund for en analyse, hvorefter jeg har foretaget et interview af de to elever med udgangspunkt i skriveoplevelsen ved de af eleverne valgte tekster.

Projektet inddrager national og international forskning om skrivning i skolen. I en national kontekst er dette projekt inspireret af projektet i de tre niendeklasser, herunder særligt de analytiske værktøjer og begreber der anvendes og videreudvikles i FoS (2015), ligesom jeg i min diskussion drager nytte af Anne Bocks (2019) forskningsprojekt om Skrivning og dannelse. I en international kontekst anvender jeg Skrivehjulet fra forskning i Norge (NTNU, 2020).

2.2.1 Spørgeskemaundersøgelse

Som metode er spørgeskemaet kvantitativt funderet, og det anvendes ofte, når man er interesseret i at kunne sige noget om, hvor udbredt et givent fænomen er. Fordelen ved spørgeskemaet som metode er, at der kan søges efter bestemte sammenhænge blandt de indsamlede svar, og som afsender giver det mulighed for at generalisere (*Spørgeskemaer i virkeligheden*, 2015, s. 19).

Med spørgeskemaundersøgelsen er det væsentligt at arbejde repræsentativt. Det betyder, at der i udarbejdelsen af spørgeskemaet bør overvejes, at den gruppe, der anvendes som respondenter, skal ligne og altså repræsentere den gruppe, der ønskes at vide noget om (*Spørgeskemaer i virkeligheden*, 2015, s. 70).

For at skabe et mangfoldigt billede af elevernes oplevelse af skrivning og skrive lyst, valgte jeg at sende et spørgeskema til syv forskellige udskolingsklasser, fra tre folkeskoler. Jeg fik svar fra 118 respondenter. Med dette er det vigtigt at understrege, at min undersøgelse ikke er almen gyldig på området. Projektet kan dog stadig være med til at danne et repræsentativt billede, hvorfra konklusionerne i denne opgave vil blive draget ud fra.

På trods af spørgeskemaets kvantitative opbygning, har den et kvalitativt islæt. Dette kommer til udtryk ved, at der anvendes åbne svarkategorier, hvor respondenterne har mulighed for at svare mere nuanceret end ved f.eks. afkrydsningsboks og skalaspørgsmål. Skrivelyst er subjektivt og udfordrende at gøre skalerbart, hvorfor det er essentielt for undersøgelsens resultater, at det er elevernes individuelle subjektive holdninger til skrivelyst som træder frem. Spørgsmål og svar fra spørgeskemaundersøgelsen findes i Bilag 1. Det udsendte spørgeskema bestod af i alt ni spørgsmål, hvoraf de fire spørgsmål er åbne spørgsmål.

2.2.2 Interviews

Med udgangspunkt i spørgeskemaundersøgelses besvarelser, udvalgte jeg to elever. De blev valgt ud fra en tanke om, at de repræsenterede to forskellige syn på, hvad god skriveundervisning i folkeskolen er, samt hvornår og hvilke skriftlige opgaver, der bidrager til den største oplevelse af skrivelyst for dem hver især. En uddybning af udvælgelsesprocessen præsenteres senere i analysen. De udvalgte elever blev bedt om at udvælge den skriveopgave, de havde haft den bedste oplevelse med at skrive. Derudover har jeg gennem deres lærere anskaffet de skriveordrer der lå bag teksterne. Elevteksterne og skriveordrerne findes scannet ind i hhv. bilag 2 og 3.

Jeg anvendte metoden Talk around text, inspireret af Theresa M. Lilli's (2008) tekstorienterede etnografi. Det er en interviewform, der tager udgangspunkt i en tekst skrevet af informanten. Der stilles spørgsmål til informantens tanker og oplevelse af hvordan teksten blev til og sig selv som skriver. Talk around text bygger på samspillet mellem to datatyper. Skoletekster: ikke kun elevteksterne isoleret set, men som en del af en konstellation der omfatter lærernes skriveordre og respons. Den anden datatype er interview og feltobservationer (Krogh, 2015, s. 52). I dette tilfælde udelades feltobservationer. Formålet med interviewet er at opnå dybere indsigt i elevernes oplevelser.

Metoden er relevant projektet, da jeg søger at skabe viden ud fra individers personlige oplevelser og erfaringer af fænomenet. Jeg har udelukkende interviewet elever, da det er deres synspunkter, jeg er interesseret i at få indblik i. Forinden interviewet havde jeg udformet en interviewguide (Bilag 4), der indeholder en række spørgsmål lavet med henblik på at afdække projektets problemfelt. Spørgsmålene er åbne og åbner op for, at respondenterne kan uddybe deres svar (Grumløse & Hedegaard-Sørensen, 2021). Formålet med interviewguiden er at skabe overblik over de emner, jeg ønsker at undersøge, så jeg som interviewer kan lytte og forholde mig aktivt til, hvad respondenterne siger. Interviewene blev udført i en vekselvirkning mellem de i forvejen forberedte spørgsmål fra min interviewguide samt opfølgende spørgsmål, der opstod undervejs for at nærme sig personernes

livsverden i overensstemmelse med den fænomenologiske tilgang. Ifølge Kvale og Brinkmann forsøger denne form for interview at ”indhente beskrivelser af interviewpersonernes levede verden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49).

2.2.3 Transskribering

Med ønsket om at være til stede i interviewsamtalerne blev de to interviews lydoptaget. På den måde sikrede jeg, at vigtige informationer ikke gik tabt. Efterfølgende har jeg transskriberet de to lydoptagelser for bedre at kunne anvende empirien i den forestående analyse. Et uddrag fra begge transskriptioner er at finde i bilag 5 og 6, og hele de transskriberede interviews kan rekvireres, hvis ønsket. I arbejdet med transskribering vil der ofte opstå en fortolkningsproces, idet der gøres vurderinger ift. til- og fravalg (Kvale & Brinkmann, 2015). I transskriptionerne har jeg fjernet pauser, latter, betoninger samt gestik.

2.2.4 Ethiske overvejelser

Forud for interviewene havde interviewpersonerne og deres forældre givet deres tilladelse til, at interviewet blev lavet samt lydoptagelsen af disse. Deltagerne er oplyst og bekendt med forskningens formål og deres egen rolle i projektet. Af hensyn til de deltagende er de blevet anonymiseret. I opgaven benævnes de som Elev 1 og Elev 2. De deltagende har fået adgang til transskriptionen af interviewsamtalerne med henblik på at imødekomme ønsker om ændringer. Respondenterne har ikke ønsket ændringer.

3.0 Teoretisk referenceramme

I det følgende afsnit vil jeg redegøre for projektets teoretiske perspektiver samt væsentlige begreber for at kunne anvende dem i projektets analyse.

3.1 Sociokulturelt syn på læring

Læringssynet i projektet tager afsæt i den sociokulturelle tradition, der er kendetegnet ved en konstruktivistisk forståelse af læring og viden, men som samtidig indebærer tanken om, at viden konstrueres i et socialt og kulturelt miljø, og dermed ikke blot overføres fra lærer til elev, men konstrueres aktivt af den lærende gennem interaktion med omverden (Säljö, 2003, s. 48).

Lev Vygotsky er en central figur inden for det sociokulturelle læringssyn, og han fremhæver sprogets rolle som et vigtigt værktøj for kognitiv udvikling: ”Vygotskys studier i sprogets funktioner

kvalificerer således forståelsen af læring som et sociokulturelt fænomen der er karakteristisk ved at fysiske, affektive og kognitive dimensioner sammenkobles gennem sproglige processer” (Krogh, 2015, s. 29).

Vygotsky introducerer begrebet Zone for Nærmeste Udvikling (ZNU), hvori der ligger et udviklingspotentiale. Ifølge Säljö (2003) refererer det til afstanden mellem den zone, hvor individet selv kan løse en given opgave, og den zone, hvor individet kan løse en opgave med hjælp fra en mere erfaren. Indenfor det sociokulturelle læringssyn er stilladsning en nøglestrategi, som indebærer at en mere erfaren giver støtte til læring, som er tilpasset elevens nuværende niveau. Dette stillads justeres løbende, efterhånden som eleven bliver mere selvstændig (Säljö, 2003, s. 129).

3.2 Roz Ivanič og skriveridentitet

Eftersom projektet prioriterer deltagerperspektivet og undersøger elevernes oplevelse, er det nødvendigt med teori der belyser skrivernes perspektiver på skrivning. Ifølge Roz Ivanič (1998) er det at skrive altid et spørgsmål om identitet eller identifikation. Ivanič (1998) interesserer sig for, *hvorvidt* den lærende identificerer sig med den stillede opgave, *hvordan* det er muligt for den lærende at identificere sig med opgaven samt *hvilke betingelser* der er tilgængelige for identifikation. Omdrejningspunktet er begrebet *skriveridentitet*, som betegner den skrivendes erfaringer med skrivning, både i og udenfor skolen, samt vedkommendes selvbillede omkring det at kunne udfolde og udtrykke sig på skrift.

Ivanič (1998) påpeger, at der altid skrives i en social og kulturel kontekst, som tilbyder muligheder for visse identiteter for den skrivende; *de socialt tilgængelige muligheder for selvhed*. De socialt tilgængelige muligheder for selvhed refererer til de måder, hvorpå en skriver har mulighed for at udtrykke og udforske sin identitet i en given konstellation, altså de tilgængelige muligheder for positionering. Derfor er det oplagt at undersøge dette i den skriveordre, der ligger til grund for skriverens skrivehandling (Krogh, 2015).

Ivaničs (1998) teori udpeger tre identitetsaspekter, sådan som det kommer til udtryk i selve skrivningen: Begrebet *diskursivt selv* handler om, hvordan den skrivende gerne vil lyde gennem sin tekst. En undersøgelse af det diskursive selv, undersøges gennem en sproglig intertekstuel analyse (Hobel & Krogh, 2012, s. 144). Muligheden for at konstruere et diskursivt selv er afhængig af de muligheder for selvhed, ligesom at konstruktioner af diskursivt selv også påvirker de socialt tilgængelige muligheder for selvhed (Ivanič, 1998). Begrebet *forfatterselv* hentes ligeledes frem ved at analysere den skrivendes tekst. Hvordan positionerer den skrivende sig som autoritet over det stof, der fremstilles?

Fremstiller den skrivende sig selv eller andre som ophavsmand til tekstens indhold? Her undersøges skriverens 'stemme' gennem position, synspunkter og holdninger (Hobel & Krogh, 2012, s. 144). Begrebet *selvbiografisk selv* fokuserer på den identitet, skriveren bringer med sig ind i skriveprocessen. Denne er formet af skriverens forudgående sociale erfaring og skriveerfaring (Hobel & Krogh, 2012, s. 144). Skriverens tidligere skrive- og skrivererfaringer spiller en rolle, hver gang skriveren skriver. Det selvbiografiske selv studeres primært gennem interviews, hvor skriverens livsverden inddrages (Hobel & Krogh, 2012, s. 144).

Ivaničs (1998) teori er central for dette projekt, idet den giver en dybdegående forståelse for den komplekse relation mellem tekst, forfatter og kontekst, og teorierne bidrager med begreber, der hjælper med at undersøge de forskellige lag af identitet, som eleverne navigerer i, mens de skriver.

3.2.1 Konstellationsmodellen

Med en særlig interesse for elevens perspektiv på skrivning, er konstellationsmodellen et værktøj til at undersøge, hvordan elevskriveren udformer sin tekst, samt hvordan teksten er en respons og samtidig responderes på, gennem konstellationen (Hobel & Krogh, 2012, s. 143).

Konstellationsmodellen, udviklet i FoS-projektet (2015), anvender analyseenhederne skriveordre, elevtekst, lærerkommentar og elevinterview, idet skrivningen af en tekst i skoleregi oftest indbefatter disse, som en samlet konstellation. Tanken er inspireret af Mikhail Bakhtins påvisning af, at ytringer altid "væver sig ind i en kæde af tidligere og kommende tekster" (Krogh, 2015, s. 61). I konstellationsmodellen suppleres denne tanke yderligere med et interview. I denne analyse af elevernes tekster har jeg ikke adgang til lærerkommentarer, hvorfor jeg her har valgt at arbejde uden om denne analyseenhed. Begrebet skriveordre anvendes ligeledes med inspiration fra FoS-projektet og dækker over "den skriveopgave, den instruktion, læreren giver eleven" (Brok et al., 2015, s. 83).

Modellen angiver derudover de analytiske perspektiver, der anlægges på konstellationens tekster (skriveordre, elevtekst, elevinterview). De analyseres som tekst, fagdiskurs og social handling, som er afledt af Bakhtin og ytringens tre dimensioner: form, indhold og adressat (Krogh, 2015, s. 31). Jeg undersøger hvordan disse aspekter tematiseres i analyseenhederne. Analyseenhederne- og perspektiverne i konstellationsmodellen er ikke uafhængige.

Analyseenhed / Perspektiver	Tekst	Fagdiskurs	Social handling
Skriveordre			
Elevtækst			
Eleviewinterview			
Identitetsaspekter			

Figur 2.: Konstellationsmodellen tilpasset dette projekt

3.3 Motivation

I dette projekt knytter jeg skrivelyst sammen med individets motivation for at skrive, og her finder jeg det essentielt at redegøre for motivationsbegrebet. Her vil jeg gøre brug af Edward L. Deci og Richard M. Ryans (2018) psykologiske teori om selvbestemmelse.

3.3.1 Selvbestemmelsesteorien

Deci og Ryan (2018) har udviklet ”The Self Determination Theory”, på dansk selvbestemmelsesteorien. Det er en bredt anerkendt motivationsteori, der skelner mellem ydre og indre motivation.

Deci og Ryans (2018) teori opererer med flere forskellige former for motivation, der går på en skala fra amotivation til indre motivation, hvor førstnævnte er kendetegnet ved at være ikke-selvbestemmende, mens den indre motivation er selvbestemmende og kendetegnet ved den iboende glæde og lyst (Hein, 2019, s. 199). Mellem disse yderpunkter findes fire forskellige former for ydre motivation: ekstern regulering, introjektion, identificeret regulering og integration. Den ydre motivation er kendetegnet ved, at individet udfører en given aktivitet for at opnå et særligt outcome, og er dermed en mere instrumental tilgang til motivation. De to sidstnævnte, identificeret regulering og integration, er henholdsvis delvis autonom og autonom, hvor autonom er målet for ydre motivation.

Ifølge Deci og Ryan er der tre behov, der er afgørende for, at individet føler motivation: autonomi, kompetence og tilhørsforhold. De understreger, at jo mere disse behov dækkes, des bedre præstationer, idet der dermed opleves større velbefindende (Hein, 2019, s. 199). Selvbestemmelsesteorien kan hjælpe os med at forstå, hvornår eleverne oplever mest skrivelyst, med henblik på at øge denne og forbedre skrivekompetencen.

4.0 Analyse

I følgende afsnit udfoldes det empiriske grundlag. Analysen er inddelt i tre afsnit, hvor jeg vil forsøge at koble teori og praksis, og derigennem afdække projektets problemfelt.

I det første afsnit præsenteres de dele af spørgeskemaundersøgelsens data, som overbeviste mig om, at dette projekt havde relevans. I andet afsnit zoomer jeg herefter ind på, hvad der kan ligge til grund herfor ved at analysere to elevtekster samt interviewe personerne bag. I det tredje afsnit vil jeg samle data og udsagn fra spørgeskemaundersøgelsen og interviewsamtalerne, og dykke ned i, hvordan udsagnene fra eleverne kan forklares ifølge motivationsteori.

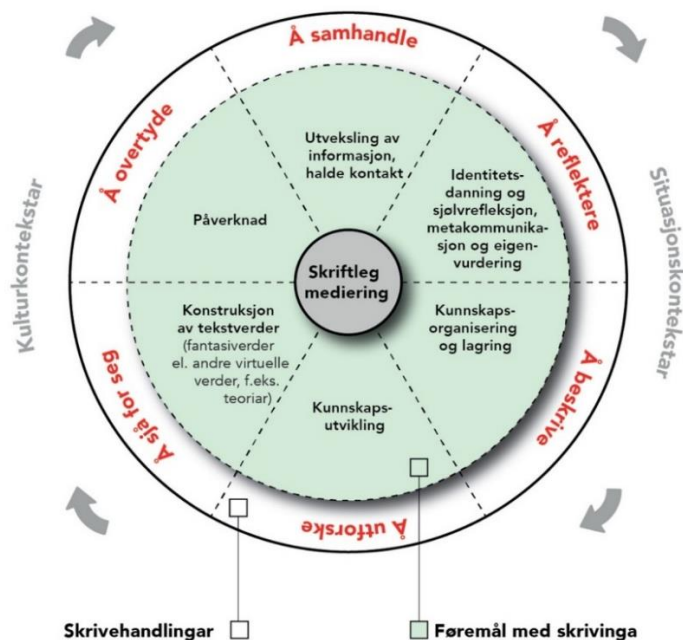
4.1 Spørgeskemaundersøgelsens resultater

For at komme ind på, i hvor stor grad elever oplever lyst til at skrive i en skolekontekst, bliver eleverne spurgt, hvor ofte de oplever at have motivation for skriveopgaver i undervisningen. Her svarer ca. 60% af eleverne at de ”Nogle gange” oplever motivation, 29% svarer ”Sjældent” og de sidste 11% svarer ”Ofte”. Selvom en stor del af eleverne oplever at have motivation nogle gange, tydeliggør tallene at en stor del af eleverne sjældent oplever skrivelyst. For at komme nærmere på, hvilke faktorer der er afgørende for elevernes skrivelyst i skolesammenhæng, blev eleverne spurgt ind til, hvilken skriveopgave de oplever som værende mest meningsfuld, for at undersøge om specifikke skriveordrer medfører mere skrivelyst.

I analysen af resultaterne blev det tydeligt, at der er forskel på hvilke typer af skriveordrer eleverne finder mest meningsfulde. Med afsæt i elevernes svar i spørgeskemaundersøgelsen, vil jeg i dette afsnit kategorisere og identificere de forskellige typer af skriveordre med udgangspunkt i Skrivehjulet, og undersøge hvilke skriveformål der træder frem.

Skrivehjulet blev udviklet af en ekspertgruppe af norske skriveforskere i 2005, og modellen illustrerer skrivningens funktion som et samspil mellem seks skrivehandlinger og seks skriveformål (NTNU, 2020). Opbygningen visualiserer, at skrivehandlingerne er styret af en intention (Christensen et al., 2014). Små pile rundt om den yderste cirkel viser, at modellen er dynamisk, og at forskellige skrivehandlinger kan have forskellige skriveformål (NTNU, 2020). I denne analyse vil jeg tage udgangspunkt i den inddeling af skriveformål og skrivehandlinger som ses i Skrivehjulet. Skrivehjulet visualiserer skrivningens funktioner i samfundet, og er en model over hvilke skrivefunktioner elever bør indføres i, og samtidig et didaktisk værktøj for læreren til at sikre, at eleverne indføres i og kan

anvende skriftsproget i samtlige af skrivekulturens ressourcer (NTNU, 2020). I denne undersøgelse bruges skrivehjulet til at kategorisere de typer af skriveordrer, eleverne finder mest motivation for.



Figur 1. Skrivehjulet hentet fra <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivehjulet/>

I spørreskemaundersøgelsen blev eleverne bedt om at udvælge den type skriveordre (i undersøgelsen adspurgt ”skriveopgave”), som de fandt mest meningsfuld. Der var 19 valgmuligheder (Bilag 1), udvalgt ud fra tanken om, at disse er de mest gængse i udskolingen. De skriveordrer som i undersøgelsen stikker ud, er: **novelle** (26%), **essay** (19%), **debatindlæg** (16%), **dagbog** (12%), **jobansøgning** (12%), **eventyr** (6%), **tale** (7%), **baggrundsartikel** (1%) og **blogindlæg** (1%).

Novelle og eventyr der tilsammen udgør 32%, kan begge kategoriseres som fiktionsgenrer og hører i Skrivehjulet under skriveformålet konstruktion af tekstverdener, hvilket aktualiserer skrivehandlingen at forestille sig.

Essay, debatindlæg, jobansøgning og tale har alle at gøre med at drøfte holdninger og har generelt en argumenterende form, og realiserer derfor skriveformålet påvirkning og skrivehandlingen at overbevise. De udgør tilsammen 54%.

Dagbog, blogindlæg og baggrundsartiklen lægger op til formidling af personlige tanker eller oplevede begivenheder, hvorfor skriveformålet udveksling af information og skrivehandlingen at kommunikere aktualiseres. Denne udgør 14%.

Skriveformålene vidensudvikling, vidensorganisering og identitetsdannelse flourer ikke blandt de nævnte i undersøgelsen, og er dermed ikke blevet valgt én eneste gang af de 118 respondenter.

Denne indledende del af analysen viser, at størstedelen af eleverne kun nogle gange oplever skrive-lyst, og at næsten en tredjedel sjældent oplever skrivelyst. Derudover viser dataene, at eleverne finder bestemte skriveordrer mere meningsfulde end andre, herunder særligt novelle og essay. Hvad der kan ligge til grund herfor, bringer mig til næste del af min analyse.

4.2 Analyse af tekster med fokus på identifikation

Med afsæt i spørgeskemaundersøgelsen og det teoretiske fundament, vil jeg i det følgende undersøge hvorfor eleverne finder nogle skriveordrer mere meningsfulde end andre, ved at undersøge hvilke muligheder specifikke skriveordrer åbner og lukker set fra elevernes perspektiver, og herunder hvilke betingelser for identifikation, der er tilgængelige med inddragelse af Ivanič (1998).

4.2.1 Valg af informanter

For at tage udgangspunkt i en oplevelse eleverne har haft med skrivning, bad jeg to elever udpege den tekst, der har været den bedste oplevelse at skrive. De to elever er udvalgt på baggrund af de svar, de har angivet i spørgeskemaet, og jeg ved derfor ikke yderligere om, hvordan de klarer sig fagligt.

Med afsæt i spørgeskemaets resultater og de valgte elevtekster udformede jeg en interviewguide, hvor formålet var at få et dybere indblik i, hvilke faktorer der er afgørende for, at bestemte typer af skriveordrer bidrager til mere skrivelyst hos eleverne.

De udvalgte elever virkede i deres svar til at have forskellige oplevelser og tanker om skrivning og motivation for at skrive. Til spørgsmålet om, hvornår de oplever mest lyst til at skrive, tyder Elev 1's svar på, at det primært er, når der er et kommunikativt sigte med skrivningen:

”Når man skal skrive til folk” (Bilag 1)

Elev 1 vælger Essay ved spørgsmålet om hvilken skriveopgave, der er mest meningsfuld for eleven. Elev 2 svarer til de samme spørgsmål:

”Jeg har mest lyst til at skrive, når jeg har en god historie eller hvis jeg har oplevet noget. Nogen gange skriver jeg en slags fristil derhjemme. Jeg kan klart bedst lide fiktion” (Bilag 1)

Ud fra Elev 2's svar fik jeg et indtryk af, at eleven har taget stilling til skrivning, og som eleven selv skriver, at fiktionen vægtes højest. Elev 2 vælger novellegenren som værende mest meningsfuld.

De to elever vælges altså ud fra forestillingen om, at Elev 1 bruger skrivningen til at kommunikere og udtrykke holdninger, mens Elev 2 har en personlig interesse for fiktion og skrivning generelt. Da de to elever bliver bedt om at udpege den skriveopgave, der har været den bedste oplevelse for dem, vælger Elev 1 et essay, mens Elev 2 udpeger et brev.

4.2.2 Analyse af elevtekster og talk around text

I min analyse af elevteksterne vil jeg undersøge hvilke socialt tilgængelige muligheder for selvhed, der stilles til rådighed i skriveorderne, og hvordan disse omdannes af eleven i elevteksten. Dermed vil jeg først analysere skriveorderne, herefter elevteksterne og slutteligt interviewet med eleverne, for at undersøge hvilke muligheder for selvhed der stilles i skriveorderne, og hvordan disse mødes af eleven i hhv. elevtekst og interview - og hvilken betydning det har for elevernes skrivelyst. Skriveordren og elevtekst findes i bilag 2 og 3.

Skriveordrer

Elev 1 er blevet givet skriveordren ”Skriv et essay med titlen: At bygge bro”. Eleven bliver stillet en introducerende tekst til rådighed, hvori eleven introduceres til emnet at bygge bro, både konkret og symbolsk. Skriveordren anvender en blanding af beskrivende og spørgende sprog, og opfordrer derved eleven til at reflektere over begrebet ”bro” i flere forskellige sammenhænge - fra helt bogstavelige broer til metaforiske broer, der symboliserer forbindelsen mellem mennesker. Elev 2 blev givet den skriftlige skriveordre ”Skriv et brev til dig selv om 10 år”. Skriveordren er struktureret som en åben opfordring til selvrefleksion og fantasi, idet eleven opfordres til at kommunikere direkte med sit fremtidige jeg.

I et *fagdiskursivt* perspektiv kræver begge opgaver, at eleverne mestrer specifikke skriftlige genrer, som er centrale i skoleskrivningen. Begge fokuserer på elevernes evne til at udtrykke egne tanker og refleksioner, hvilket bidrager til at udvikle et diskursivt og selvbiografisk selv. Elev 1’s er en mere struktureret opgavetype, med fokus på argumentation og refleksion, mens Elev 2 skal navigere i en opgave med større frihed til både personligt udtryk og spekulationer om fremtiden.

Der er i skriveorderne ikke formuleret krav til tekstens *sociale handling*, men eftersom skriveordre 1 kommer fra et ældre opgavehæfte fra afgangsprøven i dansk, lægger det op til prøvetræning, hvor læreren er modtageren af teksten. Begge genrer tilbyder plads til egne tanker og erfaringer, hvilket betyder at eleven kan skrive som sit selvbiografiske selv, og dermed ikke skal indtage en fiktiv afsenderposition.

Skriveordrerne tilbyder eleverne forskellige muligheder for at udforske og udtrykke deres identitet, med plads til hhv. personlige holdninger og samfundsmæssige perspektiver på det givne emne for Elev 1, og selvrefleksion og personlig udvikling for Elev 2. Skriveordrerne rammesætter de muligheder for positionering, eleven bliver givet (Krogh, 2015, s. 63). Med andre ord sættes de socialt tilgængelige muligheder for selvhed her. Mulighederne for selvhed der tilbydes, påvirker de valg eleverne foretager. Disse valg kan læses frem gennem analyseperspektiverne tekst og fagdiskurs i elevernes tekster. De to skriveordrer eleverne har valgt, tilbyder på hver sin måde eleverne frihed til at udforske forskellige perspektiver og stemmer - f.eks. integrere forskellige synsvinkler og en blanding af en akademisk og en personlig stemme. Opgaverne er begge åbne for personlige fortolkninger og refleksioner, hvilket fremmer de socialt tilgængelige muligheder for selvhed, eleverne tilbydes.

Elevtekster

En analyse af elevteksterne giver mulighed for at se, hvordan eleverne konkret har grebet de muligheder for selvhed, som skriveordrerne tilbyder. Anskuer vi tekst 1 i et *tekstperspektiv* er teksten kompositorisk inddelt i seks afsnit, der fører læseren gennem forskellige aspekter af temaet brobygning. Først en introduktion, herefter refleksioner over forskellige aspekter af temaet, og afslutningsvist reflekteres over den personlige betydning, set i et både nutidigt og fremtidigt perspektiv, idet der afsluttes med et udblik: ”og hvem ved, hvor det tager mig hen?”. Det indikerer en personlig forbindelse til emnet, og peger i retning af elevens selvbiografiske selv. Brugen af det personlige pronomen ”jeg”, samt retoriske spørgsmål undervejs, gør teksten engagerende og personlig, idet eleven fremstår aktiv ift. tekstens tema. Måden at skrive på peger i retning af et forfatterselv, hvor der ikke kun formidles information, men også inviterer læseren til refleksion. Det udviser selvsikkerhed og eleven tager ejerskab over de refleksioner, der fremlægges. Eleven udtrykker en identitet som reflekterende, og som en der værdsætter forbindelser mellem mennesker.

Anskuet i et *fagdiskursivt* perspektiv, demonstrerer Elev 1 en fin forståelse af essaygenren, når der balanceres mellem personlig refleksion og faktuel information. Elev 1 viser, hvordan man kan koble mere akademiske diskurser med personlig tekst. Den indeholder en dybde i refleksioner om både samfundsmæssige og personlige dimensioner af brobygning, idet der refereres til sociale medier, som eleven har erfaring med. Elev 1 viser dermed hvordan man kan forbinde mere teoretiske koncepter med personlige erfaringer, og brugen af velunderbyggede argumenter og refleksioner giver autoritet som en forfatter, der formår at diskutere og analysere temaet med en vis autoritet.

Anskuet som *social handling* formår Elev 1 at adressere læreren ved at opfylde kravene for genren, men samtidig skrives teksten således den også kunne appellere til en bredere læserskare interesseret i emnets relevans. Der balanceres mellem opgaven i en skolekontekst ved at opfylde de mere formelle krav til genren, og samtidig anvende teksten som en personlig undersøgelse af et vedkommende tema.

Elev 2's elevtekst er også præget af et tydeligt kendskab til genren, i form af layout, et uformelt og sprog, spørgsmål og en jonglering mellem nuværende og fremtidige forhold, hvilket er kendetegnende for genren. Det diskursive selv kommer til udtryk gennem brugen af humor: "Du bor nok i et stort hus. Eller nårhhh nej, nok ikke. For jeg har nok brugt alle pengene for dig på tøj og Marabou". Det giver indblik i elevens humor, og på den måde eleven forestiller sig fremtidige scenarier på, præsenterer eleven sig selv som både realist og drømmer i en uformel, samtaleagtig tone. Det diskursive og det selvbiografiske selv smelter sammen i den personlige stemme, Elev 2 "taler med". Brevet er præget af humor, spørgsmål som var de stillet til en reel modtager og parenteser, der fungerer som om afsenderen træder et skidt ud af teksten og understreger sin holdning. På den måde træder det selvbiografiske selv frem i teksten, og fungerer som en refleksion over personlige ambitioner og usikkerheder, ift. både job, familiesituation og bolig.

Hele brevet er gennemsyret af de tanker, drømme og erfaringer Elev 2 har for sig selv. Elev 2 tilskriver sig selv autoritet, både som opgaveskriver idet hun opfylder genren, men også som afsender af et brev uden for skolekontekst. Selvom brevet er rettet mod elevens fremtidige jeg, afspejler det samtidig en bevidsthed om læreren som endelig modtager, hvilket ses gennem det gennemgående genrekendskab, og jonglering mellem en personlig og humoristisk tone og anekdoter, hvor eleven samtidig formår at demonstrere selvrefleksion og indsigt.

Analysen af de to elevtekster viser hvordan eleverne har grebet de muligheder for selvhed, som skriveordrerne tilbød. Begge elever formår at udtrykke både det diskursive og det selvbiografiske selv gennem deres tekster. Det kommende afsnit er den sidste del af analysen ud fra konstellationsmodellen, og undersøger elevernes udsagn og oplevelse af at skrive opgaven, med henblik på at identificere hvordan de i deres skriveproces forholdt sig til de muligheder for selvhed, de blev stillet. Citaterne fra Elev 1 i det forestående afsnit findes i Bilag 5 og citaterne fra Elev 2 i Bilag 6.

Elevinterview

Til spørgsmålet om, hvordan skriveprocessen ved denne tekst adskilte sig fra andre, beskriver Elev 1 en skriveoplevelse der skiller sig ud fra mere kravtunge opgaver:

”(...) Nogle gange er der så mange krav, så man ikke rigtigt kan komme i gang, og så dræber det ligesom lysten til at skrive noget. Sådan det bliver ret svært når alt skal være på en bestemt måde, i stedet for ligesom den her opgave, hvor der er sådan ret frie rammer alligevel (...)”

Citatet giver indblik i Elev 1's skriveridentitet. Elev 1 ser sig selv som en skriver, der trives bedst i et miljø, hvor der er plads til kreativ udfoldelse og ikke for mange krav. Elevens skriveridentitet spiller ind på, hvordan eleven møder den givne skriveordre, hvilket i dette tilfælde giver indblik i, hvorfor skriveordren havde en positiv virkning på eleven, modsat nogle af de skriveordrer Elev 1 giver udtryk for at møde i skolens skriveundervisning. Det illustrerer hvordan Elev 1's skriveridentitet bliver styrket i rammer, hvor der er mulighed for at udtrykke sig frit.

”Jeg synes det her faldt mig mere naturligt. Jeg er ikke sådan en forfattertype, der har fantasi til alt muligt. Her skal jeg ikke lade som om jeg er journalist eller forfatter, jeg er bare mig”.

Her siger Elev 1 indirekte, at det ikke kun er skriveordren, men essayet som genre, der har haft indflydelse på valget af tekst. Elev 1 fremhæver at genren er en ideel genre for personligt udtryk, og det antydes i citatet, at eleven føler sig mere komfortabel med opgaver, der tillader en personlig refleksion og meningsdannelse, ligesom det påpeges, at genren giver eleven mulighed for at bringe sig selv ind i teksten. Dette kommer også til syne i analysen af teksten, hvor Elev 1 formår at beherske genren, og samtidig personliggør teksten ved at bringe personlige erfaringer ind i teksten.

Citatet peger ligeledes på et selvbiografisk selv, der er farvet af oplevelsen af, at visse opgaver falder mere naturligt, mens opgaver hvor man skal ”lade som om *man* er en journalist eller forfatter”, ikke er noget Elev 1 identificerer sig med. At Elev 1 nævner den valgte elevtekst, som værende en tekst der adskiller sig fra det, indikerer, at skriveordren tilbød muligheder for selvhed, som ikke er en selvfølgelighed ved andre opgaver, eleven møder i skolen.

Ivanič (1998) beskriver det selvbiografiske selv som den historik og identitet, der påvirker hvordan eleverne engagerer sig i skriveopgaver, idet denne bringes med ind i skriveprocessen. Her tyder det på, at Elev 1 bragte nogle positive erfaringer med essays med sig. Adspurgt hvordan Elev 1 følte det var gået, da opgaven skulle afleveres:

”Jeg tænkte det var godt (...) Men jeg vil sige at min fornemmelse var sådan ret god, jeg har skrevet et godt essay før så jeg vidste godt sådan lidt hvad man skulle gøre”

Her påpeger Elev 1, at tidligere positive oplevelser med genren er med til at styrke selvtilliden omkring fremtidige opgaver, hvilket skaber gode forudsætninger for elevens skriveridentitet. Elev 1 tænker også tilbage på mellemtrinnet med en følelse af at have haft styr på tekster som f.eks. debatindlæg:

”Jeg tror mest at vi skrev sådan nogle lidt kreative historier dengang. Sådan noget hvor man skulle bruge sin fantasi altså. Men jeg føler længe at jeg har været bedst til sådan noget lidt mere faktnoget. Eller du ved, sådan noget som debatindlæg eller noget hvor man skal argumentere og sådan”

Citatet afslører, at eleven udtrykker en præference for mere faktuelle og argumenterende tekster. Elev 1 føler sig mere komfortabel eller kompetent til at skrive denne type tekster, hvilket kommer til udtryk i essayet, hvor Elev 1 formulerer velovervejede argumenter omkring tematikken at bygge bro.

Alt i alt peger interviewet med Elev 1 på, at elevens tidligere skrive- og skrivererfaringer har haft betydning for, hvorfor netop denne tekst var en god oplevelse at skrive, og hvordan dette har betydning for elevens skrivelyst. Interviewet med Elev 2 bakker op om omkring dette. Elev 2 udtrykker en tydelig præference for skriveopgaver, som tilbyder mere frihed:

”Vi skulle bare skrive et brev til os selv om 10 år, og det var bare ret sjovt at tænke på, hvad der måske sker på 10 år”.

Elev 2 indikerer desuden, at der er forskel på skrivning derhjemme og den skolebaserede skrivning:

”Altså jeg kan godt lide at skrive tekster derhjemme, men sådan når jeg skriver noveller i skolen så er det bare som om jeg ikke rigtigt kan finde ud af det, sådan ifølge min lærer”.

Det antyder en konflikt mellem elevens selvopfattede skrivekompetencer og *fritidsskrivning*, og de forventninger der er til eleven i skoleskrivningen. Udtalelserne viser en vis usikkerhed vedrørende skolens formelle krav til skrivning, hvilket kan indikere en præference for en mere uformel og selvstyret skrivetilgang, hvilket stemmer godt overens med elevens positive oplevelse med at skulle skrive et personligt brev til sig selv om 10 år, hvor rammerne ligeledes var mere frie.

Indtil nu har analysen af elevteksterne og interviewsamtalerne med de to elever belyst, i hvilken grad sammenhængen mellem skriveordrerne og elevernes selvbiografiske selv påvirker elevernes engagement og tilgang til skrivningen. Ivaničs (1998) teori bidrager med forståelsen af, hvordan forskellige skriveordrer giver mulighed for skriveren til at udforske og udtrykke forskellige sider af sin identitet, gennem de *socialt tilgængelige muligheder for selvhed*. Ovenstående analyse giver et indblik i, at de

muligheder for selvhed som skriveordrerne tilbød, har haft betydning for elevernes oplevelse af skrive-lyst. Ligeledes har det betydning, den opfattelse eleven har af sig selv, som skriver. Dette giver et værdifuldt grundlag for at udforske hvad udsagnene fra eleverne fortæller os, med afsæt i Deci og Ryans (2018) motivationsteori.

4.3 Analyse af interview med fokus på motivation

Efter at have analyseret konstellationen omkring to elevtekster, vender vi os nu mod de underliggende motivationsfaktorer for at opnå en endnu dybere forståelse af de mønstre, der påvirker elevernes oplevelse af skriveundervisningen.

Mere konkret vil projektet ved hjælp af selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2018) undersøge, hvordan elevernes behov for kompetence og autonomi, påvirker deres oplevelse af motivation for skriveopgaver, samt anvende Vygotskys (Säljö, 2003) teori til at give indsigt i, hvordan elevernes sociale interaktioner og den kulturelle kontekst påvirker skriveprocessen og deres motivation.

Eleverne peger på, hvordan de oplever større tilfredsstillelse og lyst til at skrive, når der er frie rammer eller ikke føler sig begrænset fra strenge krav:

”(...) jeg synes bare noget hvor jeg må sige min mening og det hele ikke skal være på en eller anden bestemt måde. Jeg synes det er bedst når vi selv må bestemme eller har mere frie tøjler” (Elev 1, Bilag 5)

Citatet peger direkte ind i Deci og Ryans (2018) behov for autonomi som en væsentlig faktor for oplevelsen af motivation. Citatet understøtter ideen om, at når elever føler sig frie fra udefrakommende strenge krav, stiger motivationen og engagementet i læringsaktiviteter. Det ligger i tråd med analysen af elevteksterne, hvor de muligheder for selvhed skriveordrerne tilbyder, har betydning for elevernes oplevelse af opgaven.

Ligeledes udtrykker eleverne, hvordan et forhåndskendskab eller personlig interesse påvirker motivationen. Dette ligger i tråd med Ivaničs (1998) begreb, det selvbiografiske selv, ift. at elevens tilgang til skrivning påvirkes af personlige erfaringer og selvopfattelse. Dette begreb hjælper os til at forstå, hvorfor Elev 2 finder større motivation i opgaver, der tillader kreative udtryk, da disse harmonerer med den skriveridentitet, Elev 2 oplever. Men det peger også ind i Deci og Ryans (2018) behov kompetence, som drejer sig om, at når eleven føler sig kompetent til at håndtere de krav, denne står overfor, øges motivationen. Elev 2 udtaler i interviewet, adspurgt hvilke opgaver der er mest motiverende:

”Før var det altid fiktion. Men det er bare blevet svært, så nogengange er jeg sådan helt opgivende på forhånd. Når jeg ved vi skal skrive noget jeg har svært ved” (Elev 2, Bilag 6)

Ligeledes afspejles teorien i spørgeskemaet, idet 73% af eleverne i spørgeskemaundersøgelsen (Bilag 1) svarer, at de har oplevet, før udfordrende skriveopgaver, og til tillægsspørgsmålet om, hvilken betydning dette havde for deres skrivelyst, går svar som ”Jeg havde ikke super meget lyst til at skrive” og ”Så går man lige død i det og synes det træls” igen (Bilag 1, Spørgeskemaundersøgelsen). Det illustrerer direkte sammenhængen mellem udfordringen og oplevelsen af kompetence, og understøtter selvbestemmelsesteoriens påstand om, at elevers motivation er højere, når de oplever at matche opgavens krav.

Respondenternes svar indikerer dermed, at det påvirker deres lyst til at skrive, hvis opgaven de bliver stillet, ikke matcher med deres kompetencer. Netop dette understøtter Vygotskys teori ZNU (Säljö, 2003), hvor der altså sker en udvikling, når opgaverne ligger inden for elevens nærmeste zone for udvikling. Selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2018) og Vygotskys (Säljö, 2003) teori kan til sammen give en mere dybdegående forståelse af elevernes oplevelse af motivation. Sammen viser teorierne nemlig, hvordan både interne ønsker, autonomi, og eksterne sociale miljøer kan spille sammen og skabe en mere fuldkommen forklaring på, hvordan motivation udvikles og opretholdes.

Når eleverne alligevel lykkes med at lave opgaverne, skyldes det, at elevernes motivation er præget af ydre faktorer. Dette blev tydeligt flere gange i de to interviewsamtaler, da eleverne drejer samtalen ind på karakterer og den forestående afgangsprøve:

”I mellemtrinnet skulle vi mest bare skrive historier husker jeg. Sådan det var anderledes fordi vi jo ikke skulle op til eksamen. Men jeg synes godt vi kunne have øvet det allerede dengang, så vi er mere klar til eksamen næste år” (Elev 2, Bilag 6)

De tanker Elev 2 her deler, afspejler en bredere tendens blandt eleverne, som også blev belyst i spørgeskemaundersøgelsen. Her tilkendegav 58% af eleverne, at de oplevede mest skrivelyst i udskoling. Da de spørges yderligere ind til, hvorfor de tænker, at det fordeler sig sådan, svarer eleverne:

”Fordi jeg får karakter, det gør vi ikke dengang”

”det gir mere mening nu fordi vi øver eksamen”

”Fordi jeg får karakterer for at skrive og kan se at det jeg skriver skal jeg bruge til noget. Men i mellemtrinnet havde jeg letter ved bare at skrive, fordi jeg tror jeg havde en større fantasi” (Bilag 1)

Med elevernes udsagn tydeliggøres, at deres motivation er præget af ekstern regulering samt introjiceret regulering, der ikke dækker over de ønskelige former for ydre motivation. Med eksamen og karakterer som argument tyder det på, at eleverne ikke tillægger opgaverne værdi eller udfører den, fordi den føles rigtig, men derimod fordi der er en gulerod udefra, i form af en ønsket god karakter eller præstation til eksamen, eller modsat en frygt for en dårlig karakter eller dårlig præstation til eksamen. Når elev 2 mener, at man burde have haft mere eksamensrettet skrivning på mellemtrinnet, handler det ikke om, at denne form for skrivning er mere meningsfuld, men afspejler snarere et ønske om at præstere godt til den forstående eksamen.

Selvom ydre motivationsfaktorer som karakterer og eksamener kan fremme en umiddelbar øgning i motivation for skrivningen, kan de også underminere elevernes indre motivation. Det skyldes, at når motivationen er drevet af ydre belønninger eller sanktioner, så reduceres elevernes interesse i selve opgaven, som selvbestemmelsesteorien ellers hævder er essentiel for elevens læring (Hein, 2019).

De elever, der har svaret mellemtrin på spørgsmålet om hvornår de har oplevet mest motivation for skrivningen (Bilag 1), begrundet det med følgende:

”Jeg havde mest motivation til at skriv når jeg bare kunne skrive en historie jeg selv valgte.”

”nu handler alt bare om at skrive det rigtige og sætte de rigtige kommaer. Dengang skrev vi mere alt muligt forskelligt og det var sjovere gyser og sommerferiehistorier og sådan noget”

Svarene her kredser omkring, at skriveundervisningen på mellemtrinnet var præget af frie tøjler og mere åbne skriveordrer. Elevernes udtalelser om deres præferencer for mere frie og kreative skriveordrer, som de opgaver, de oplevede på mellemtrinnet, understreger en konflikt mellem deres behov for autonomi og de skriveopgaver de møder i udskoling.

Når eleverne spørges ind til, hvad der kunne give dem mere lyst til at skrive i skolen, kredser disse svar omkring to temaer. Det ene tema handler om det at skrive mere frit, valgfrihed omkring emnet og trangen til at være kreativ:

”Hvis man selv kan få lov til at være kreativ og ikke får nogle små rammer om hvad den skal handle om”

”Mere frie tøjler” (Bilag 1)

Det andet tema bringer os tilbage til behovet for kompetence:

”Hvis man kun fik to grammatikrettelser hver gang man skulle skrive”

”Hvis kommaer og sådan noget ik betød noget” (Bilag 1)

Disse udsagn vidner om, hvordan elevernes motivation påvirkes negativt af oplevelsen af utilstrækkelighed i skrivningen. Eleverne efterlyser dermed en tilgang, hvor den kreative udfoldelse vægter højere end de formelle krav.

Afsnittet finder, at elevens oplevelse af autonomi, i høj grad har betydning for elevens oplevelse af skrivelyst. Når der stilles færre stringente krav og der gives plads til kreativ frihed eller dét at have frie tøjler, stiger motivationen. Derudover fandt analysen, at manglen på oplevelsen af kompetence, hæmmer lysten til at løse skriveopgaver, og ligeledes svarer eleverne, at det ville give dem mere lyst til at skrive i skolen, hvis de ikke oplevede grammatiske rettelser hver gang. En stor del af eleverne giver desuden udtryk for, at udefrakommende faktorer, herunder f.eks. eksamen og karakter, medvirker til en øget motivation for skrivning.

5.0 Diskussion og handleperspektiv

Analysen har belyst, hvordan elevernes lyst til at skrive er påvirket af en række faktorer, der både omfatter typen af skriveordre, eleven bliver stillet overfor, oplevelsen af autonomi og kompetence, samt ydre påvirkninger som karakter og eksamen. I det følgende afsnit vil jeg på baggrund heraf diskutere, hvilke faktorer der fremmer og hæmmer elevernes oplevelse af skrivelyst- og kompetencer, samt hvilke udfordringer og muligheder dette medfører.

Kun visse typer af skriveordrer

Første del af analysen fandt, at kun 11% af eleverne i undersøgelsen *ofte* oplever skrivelyst, og fandt desuden, at kun nogle skriveordrer virker meningsfulde for eleverne, herunder særligt genrene essay og novelle. Anden del af analysen bakker op om dette, ved at undersøge hvilke muligheder specifikke skriveordrer åbner og lukker, set fra elevernes perspektiv. Analysen fandt, at eleverne finder skriveordrerne meningsfulde og oplever skrivelyst, når skriveordrerne formår at tilbyde muligheder for identifikation, som stemmer overens med elevens personlige eller faglige interesser. Når kun 11% ofte oplever skrivelyst, indikerer det, at skolens krav til opgaver i udskolingen tilbyder begrænsede muligheder for selvhed, og dermed har en hæmmende effekt på elevernes skrivelyst. Ud fra dette fund, kunne man være tilbøjelig til at konkludere, at et handleinitiativ må være, at læreren skal fokusere på de typer af skriveordrer, der stemmer overens med elevernes personlige og faglige interesser ved at stille muligheder for identifikation til rådighed. Det er dog en udfordring, idet spørgeskemaet

pegede på, at kun 9 ud af 19 skriveordrer blev valgt, som dem de fandt mest meningsfulde. De forskellige præferencer vidner om elevernes individuelle forskelligheder. Forskellige skriveopgaver, appellerer til forskellige elever. For at imødekomme samtlige elever, vil det kræve en bredere vifte af muligheder. Derudover er det relevant at spørge: skal alt være drevet af lyst?

Det vil være en udfordring, idet at det samfund eleverne skal fungere i, er et skriftbåret samfund, og ifølge den norske uddannelsesforsker Synnøve Matre (2006), stilles der høje skriftsproglige krav i det samfund vi lever i, hvad end det gælder uddannelse eller privat. Den norske professor Kjell Lars Berge om skrivning:

”...at gode skrivefærdigheder fremmer myndiggørelse, og at denne myndiggørelse igen indebærer, at børn og unge tilegner sig resurser for demokratisk deltagelse - det, vi tidligere har omtalt som retorisk dannelse for demokratisk medborgerskab” (Berge, 2012; oversat af Brok et al., 2015, s.136)

Han peger her på, hvordan skrivning og skrivekompetence er et medium til udviklingen af demokratisk medborgerskab, og kigger dermed ind i, at det kan være en forudsætning for elevernes fremtidige plads i samfundet, at de har udviklet nødvendige skriftlige kompetencer for at kunne begå sig. Selvom lysten ikke altid er et grundvilkår i det samfund, eleverne i fremtiden kommer til at begå sig i, så skal man ikke underkende hvad lysten kan betyde for elevernes indlæringsmuligheder. Er lysten til stede i læringsammenhæng, kan det være et middel til at fremme udviklingen af de nødvendige skriftlige kompetencer, idet lysten styrker motivation jf. selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2018).

Oplevelsen af selvbestemmelse og kompetence

Tredje afsnit af analysen fandt, at en væsentlig faktor der spiller ind på elevernes oplevelse af skrive lyst og kompetence, er oplevelsen af autonomi. I overensstemmelse med Deci og Ryans (2018) teori om selvbestemmelse spiller behovet for autonomi en væsentlig rolle for oplevelsen af motivation, hvilket også er noget eleverne giver udtryk for. De peger på, at når de strukturelle krav bliver for dominerende, hæmmer det kreativiteten og dermed også skrivelysten. Denne præference for autonomi udfordrer den traditionelle tilgang, hvor læreren ofte dikterer opgavernes rammer. I stedet bør man måske overveje en mere fleksibel tilgang i skriveundervisningen, hvor differentierede opgaver kunne præge skriveundervisningen og dermed øge elevernes mulighed for selvbestemmelse?

Dog skal man her være opmærksom på, at for meget fritid kan betyde, at nogle elever oplever, at opgaven bliver for uoverskuelig, hvilket også mindsker motivationen. Blandt andet er elevernes

oplevelse af kompetence også væsentlig for deres motivation til at tilgå opgaven. Eleverne er mere motiverede til at skrive, hvis de har en oplevelse af at kunne lykkes med opgaven. Dette understøttes blandt andet i interviewet, hvor det nævnes, at eleverne kan have et ønske om at få lov til at skrive uden rettelser.

Ekstern motivation i form af eksamen og karakterer

En stor del af eleverne hævder, at de har oplevet størst motivation for skrivning i udskolingen, men det viser sig, at dette skyldes ydre faktorer i form af eksamen og karakterer. Dette kan medvirke til at få skabt en præstationskultur, hvor fokus ligger på resultatet frem for skriveprocessen. Det medfører en overfladisk tilgang til skrivningen, hvor eleverne skriver for at opfylde kravene, frem for at engagere sig i skrivningen. Nok er det motivation, hvilket jeg i første gang undersøgte. Men er det skrive-lyst?

Anne Bock påpeger problematikken med for mange krav i sit forskningsprojekt om skrivning og dannelse fra 2019, hvor hun skriver: ”Jeg forundres over, at skrivning særligt i folkeskolens ældste klasser alt for ofte bliver et spørgsmål om formel rigtighed. På den måde reduceres skrivning til et spørgsmål om at ”ramme genren” i forventning om, at netop dét honoreres til den endelige vurdering - afgangsprøven” (Bock, 2019). Selvom Bock fokuserer på dannelsesaspektet i skrivning hvilket adskiller sig fra projektet her, pointerer hun netop det, eleverne også sætter ord på: at det store fokus på formel rigtighed tager fokus fra selve det at overgive sig til skriveprocessen.

Dette åbner op for diskussionen om den nuværende praksis i skriveundervisningen i udskolingen, hvor *teaching to the test* (Ravn, 2016) ofte sætter dagsordenen, og begrænser elevernes kreative udfoldelse og lysten til at skrive. Omvendt er det nu en gang sådan vores folkeskole er bygget op: en afgangsprøve som det afsluttende, hvor formålet er ”at dokumentere, i hvilken grad eleven opfylder de mål og krav, der er fastsat for det enkelte fag”(Børne- og Undervisningsministeriet, 2009).

6.0 Konklusion

Projektet har undersøgt, hvilke faktorer der fremmer og hæmmer elevernes oplevelse af skrivelyst og skrivekompetence i udskolingen. Det er tydeligt, at skrivelysten påvirkes af såvel indre som ydre faktorer. Det træder frem, at elevernes oplevelse af skrivelyst forstærkes, når de oplever følelsen af autonomi. Dette ses når eleven får mulighed for at vælge emner der harmonerer med elevens personlige eller faglige interesser, eller når de får frihed til at udforme teksten uden for mange krav til formel rigtighed. Dog oplever kun en mindre del af eleverne ofte skrivelyst, hvilket indikerer en udfordring i den nuværende skrivepraksis i skolerne. En praksis, der synes ofte at være præget af *teaching to the test*, hvilket kan være en hæmsko for elevernes kreative udfoldelse, og reducere det at skrive til blot at være en opfyldelse af fastsatte krav. Ifølge projektet, vil det kræve mere fokus på at integrere skriveopgaver, der fremmer autonomi og indebærer muligheden for identifikation for den enkelte elev, hvis skrivelysten skal forbedres. Selvom skrivekompetencen er essentiel i et skriftbåret samfund som vores, understreger resultaterne, hvordan skrivelyst spiller en central rolle for læring og dermed demokratisk deltagelse. Projektet undersøger ikke hvilke konkrete didaktiske tiltag, der kan være relevante for at kultivere mere skrivelyst, men fundene i opgaven tyder på, at balancen mellem de formelle krav og kreativ frihed er en hårfin balance, som læreren må søge at finde for at engagere eleverne i skrivningen i dansk.

7.0 Perspektivering

Jeg er blevet klogere på elevers skrivelyst, men er i høj grad stadig nysgerrig på at vide mere om emnet. I mit projekt gives der ikke plads til teknologiens indflydelse på elevers skrivelyst, på trods af, at nyere teknologier som kunstig intelligens vinder frem.

Det kunne være relevant og interessant at undersøge, hvordan ny teknologi kan integreres i skriveundervisningen, med henblik på at fremme elevernes skrivelyst- og kompetence. Digitale værktøjer tilbyder nye måder at støtte skriveprocessen på, og hvordan spiller dette ind på elevernes oplevelse af skriveundervisningen? Og kan en chatbot agere støttelærer?

Teknologien, de dertilhørende hjælpemidler og børns skrivevaner er i udvikling, så fremtidig forskning bør undersøge, hvad det kan og hvordan vi bør bruge det, hen mod en undervisning der jf. projektets resultat, i højere grad formår at balancere mellem formelle krav og kreativ frihed.

7.0 Litteraturliste

- Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 47–72). Hans Reitzels forlag.
- Berge, K. L. (2012). Retorisk dannelse som grundlag for demokratisk medborgerskab i skolen: Om de grunnleggende ferdighetene skrivning og muntlighet i Kunnskapsløftet. I J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskab i skolen* (s. 79–101). Fagbokforlaget.
- Bjerregaard, M. B. (2014). Skrivekompetence i et skriftbåret samfund. *Viden om læsning*, 15, 52–59.
- Bock, A. (2019). Skrivning og dannelse i udskolingen. *Børn og bøger*, 5, 16–18.
- Brok, L. S., Bjerregaard, M. B., & Korsgaard, K. Aalbæk. (2015). *Skrivedidaktik: En vej til læring* (1. udgave). Klim.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2009). *Bekendtgørelse om folkeskolens afsluttende prøver (Prøvebekendtgørelsen)*. Retsinformation.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Dansk Fælles Mål*. https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf
- Christensen, T. S., Elf, N. F., & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Syddansk Universitetsforlag.
- DSL. (2024). *Den Danske Ordbog*. DSL Den danske ordbog. <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=skrivelyst>
- Engsig, T. T. (2017). Komplekse pædagogiske problemstilling og mixed methods-forskning. I *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 161–182). Hans Reitzels forlag.

- Grumløse, S. P., & Hedegaard-Sørensen, L. (2021). Analyse i flere lag—Observation og interview. I H. Møller, M. E. Jensen, V. Schrøder, & A. S. Gregersen (Red.), *Kvalitative undersøgelser i læreruddannelsen* (s. 145–155). Samfundslitteratur.
- Hein, H. H. (2019). *Motivation—Om motivationsteori og praktisk anvendelse*. Hans Reitzel.
- Hobel, P., & Krogh, E. (2012). Årets bedste opgave: En analyse af en elevtekst i dens kontekst. I S. Matre, R. Solheim, & D. K. Sjøhelle (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Universitetsforl.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursual construction of identity in academic writing*. Benjamins.
- Krogh, E. (2015). Faglig og skriftlighed—Teori, metode og analyseramme. I *Elevskrivere i gymnasiefag* (s. 25–64). Syddansk Universitetsforlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udgave). Hans Reitzel.
- Matre, S. (2006). *Udfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Tapir Akademiske Forlag.
- NTNU. (2020). *Skrivehjulet*. Skrivesenteret - Nasjonalt senter for skriveforskning. <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivehjulet/>
- Ravn, K. (2016). Ny forskning: “Teaching to the test” udbredt i Danmark. *Folkeskolen*. <https://www.folkeskolen.dk/evaluering-forskning-nationale-test/ny-forskning-teaching-to-the-test-udbredt-i-danmark/450724>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (Paperback edition). The Guilford Press.
- Spørgeskemaer i virkeligheden* (2. udg.). (2015). Samfundslitteratur.
- Säljö, R. (2003). *Læring i praksis: Et sociokulturelt perspektiv*. Hans Reitzel.

8.0 Bilag

Bilagsoversigt

Bilag 1: Spørgeskemaundersøgelse

Bilag 2: Elevtekst 1

Bilag 3: Elevtekst 2

Bilag 4: Interviewguide

Bilag 5: Transskription af interview med Elev 1

Bilag 6: Transskription af interview med Elev 2

8.1 Bilag 1

Spørgeskemaundersøgelsens resultater

Ved de åbne svarkategorier, ses et udsnit af de eksempler, der går mest igen.

1. Hvornår oplever du mest lyst til at skrive?

”Når man skal skrive til folk”

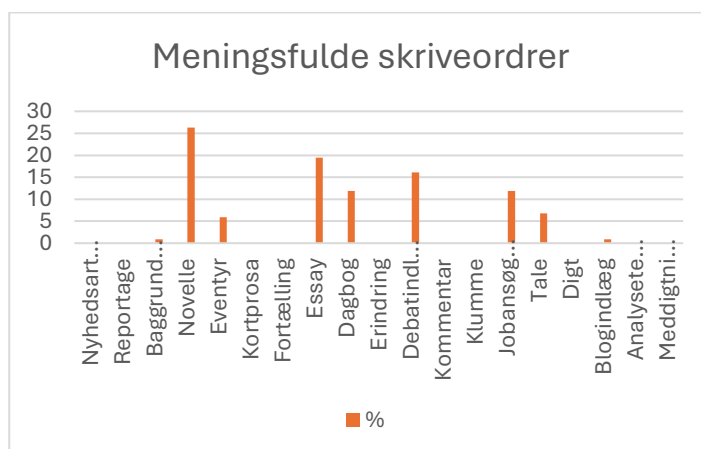
”Når det er et emne jeg selv har valgt får jeg mest lyst til at skrive om det”

”Når man har oplevet et eller andet spændende”

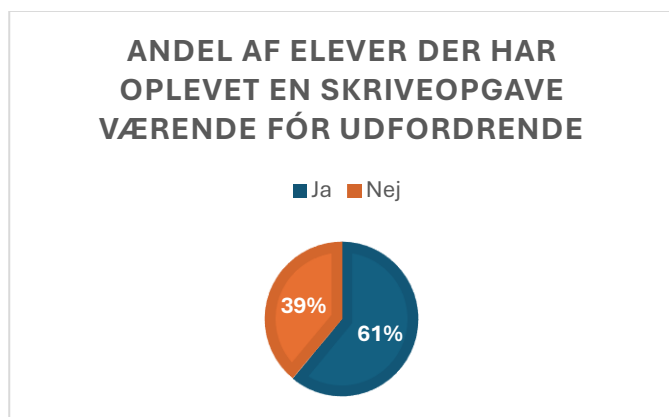
”Jeg har mest lyst til at skrive, når jeg har en god historie eller hvis jeg har oplevet noget. Nogen gange skriver jeg en slags fristil derhjemme. Jeg kan klart bedst lide fiktion”

”Når jeg føler jeg skal bruge det jeg skriver til noget”

2. Hvilken type af skriveopgaver finder du mest meningsfulde?



3. Har du oplevet at en skriveopgave var for udfordrende?



4. Hvad gjorde det ved din lyst til at skrive opgaven?

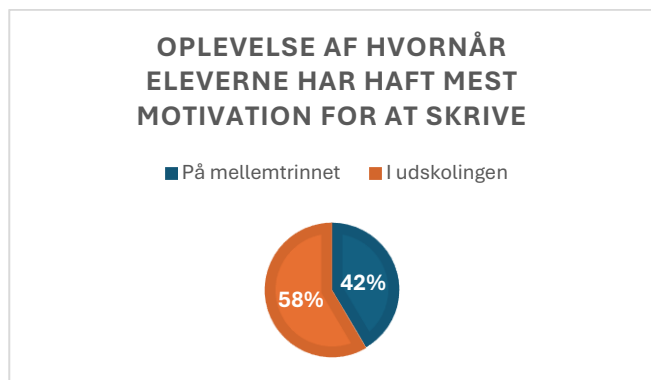
”Så går man lidt død i det og synes det træls”

”Jeg havde ikke super meget lyst til at skrive”

”jeg havde ikke super meget lyst men jeg gjorde det for min karakter”

”Lysten bliver minder da men ser alle de fejl man har og man hved at det fortsætter sådan”

5. Hvornår har du oplevet at have mest motivation for skrivning i dansk?



6. Uddyb hvad du tænker, der er grunden til det:

Dem der har svaret udskoling:

”Fordi jeg får karakter, det gør vi ikke dengang”

”det gir mere mening nu fordi vi øver eksamen”

”Jeg har haft mest motiviton til at skrive i udskolingen fordi jeg er bedre nu”

”Fordi jeg får karakterer for at skrive og kan se at det jeg skriver skal jeg bruge til noget. Men i mellemtrinnet havde jeg letter ved bare at skrive, fordi jeg tror jeg havde en større fantasi”

”Udskolingen, fordi jeg tror jeg har opdaget hvor vigtigt det er”

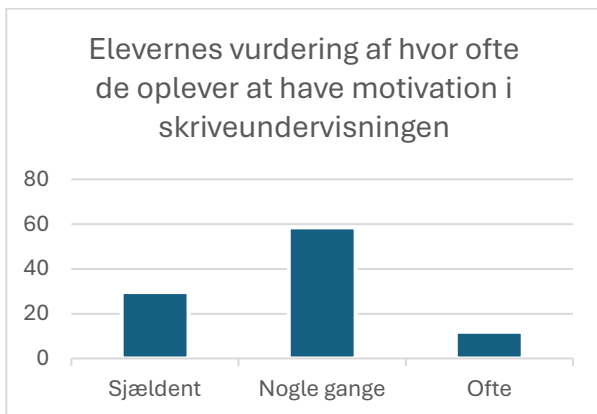
Dem der har svaret mellemtrin:

”Da vi var i mellemtrinnet fordi der ikke var nogen regler om hvordan teksten skulle bygges op.
Det var nemmere at komme i gang med en historie dengang”

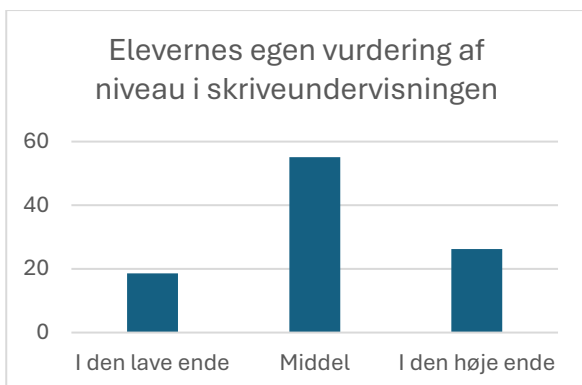
”Jeg havde mest motivation til at skriv når jeg bare kunne skrive en historie jeg selv valgte.”

”nu handler alt bare om at skrive det rigtige og sætte de rigtige kommaer. Dengang skrev vi mere alt muligt forskelligt og det var sjovere fx gyser og sommerferiehistorier og sådan noget”

7. Hvor ofte oplever du at have motivation for skriveopgaver i undervisningen?



8. Hvordan vil du selv vurdere dit niveau i skriveundervisningen i dansk?



9. Hvad kunne give dig mere lyst til at skrive i skolen?

”Mere frie tøjler”

”Skrive frit”

”Hvis man kun fik to grammatikrettelser hver gang man skulle skrive”

”Hvis kommaer og sådan noget ik betød noget”

”Hvis jeg var bedre”

”Hvis man selv kan få lov til at være kreativ og ikke får nogle små rammer om hvad den skal handle om”

8.2 Bilag 2

Skriveordre:

Elevtekst 1 - Essay

Side 1 af 2

At bygge bro

Broer bliver brugt både konkret og symbolsk i kunsten, på pengesedler, i taler, i handlinger. Broen kan fx stå for samarbejde, sammenhold, bevægelse, bæredygtighed, samhørighed.

Du kender måske udtrykket "at bygge bro". I den forbindelse tænkes der på at bygge bro mellem mennesker.

At bygge bro mellem mennesker ses fx i internationale konflikter, hvor kendte top-politikere gør deres bedste for at mægle og skabe ro i verdens brændpunkter. Men det findes også i din hverdag, fx i familien, i skolen, i vennekredsen og på fritidsjobbet.

Skriv et essay med titlen: At bygge bro

At bygge bro

At bygge bro kan betyde mange ting. Det betyder ikke kun at bygge en fysisk bro, som dem vi kører over i bil på vejen mellem Jylland og Sjælland. Det handler også om personlige broer, som dem man har til forskellige mennesker i sit liv. Det handler om at knytte bånd mellem mennesker, som at blive bedre venner eller komme tættere på sin egen familie. Eller at åbne op og bygge bro mellem holdninger og kulturer. Jeg mener, at når vi snakker om at bygge bro handler det om at forbinde ting sammen.

Fysiske broer vigtige for at hverdagen kan hænge sammen for rigtig mange mennesker på i Danmark og rundt i verden. Men selvom det mener jeg ikke, at de er de vigtigste broer. De mest betydningsfulde broer er dem, som vi selv er med til at bygge, fordi vi har brug for dem i vores liv. For at bygge bro må vi alle sammen strække os. Ingenting kommer af sig selv, vi bliver nødt til at acceptere hinanden og hjælpe hinanden. For at bygge en bro med en stærk konstruktion må vi altså være der for hinanden. De her broer kan man ikke se eller røre, men kan mærkes dybt inde i hjertet.

Broer kan bygges mange forskellige steder. I dag findes der sociale medier, som er med til at skabe broer imellem folk. På Instagram eller Snapchat kan man bevare kontakten med nye eller gamle venner, på tværs af byer, lande, religion og politiske holdninger. På tværs af aldersgrænser. Jeg oplever selv hvordan Snapchat kan hjælpe med at bygge broer når jeg møder nye mennesker, som jeg ikke bor tæt på. Med Snapchat kan jeg alligevel have kontakt og bygge videre på vores bro, passe på vores spirende venskab. På sociale medier kan man blive en del af forskellige grupper og opleve en samhørighed som ellers ikke var en mulighed. Og hvem vil ikke gerne det?

Men man skal være varsom, for man kan også brænde broer. Dårlige beslutninger, forkerte prioriteringer og uvenlighed kan ødelægge den bro, man i fællesskab har skabt. Når en bro først er brændt, kræver det endnu mere at bygge den op igen, før den når tilbage til at være stabil. Sociale medier kan bygge bro, men kan også gøre at broer bliver brændt. Der kan nemt ske misforståelser og andre ting, som er med til at brænde broer og på den måde lave en større afstand imellem folk.

Side 2 af 2

Se bare i kommentarsporene rundt omkring. Folk skriver før de tænker og det er med til at skubbe folk længere fra hinanden og brænde broer.

Ligesom fysiske broer, har broer mellem mennesker også brug for at blive renoveret og passet på. Broer får skader over tid og det kræver derfor en masse at pleje et godt fundament, men nye oplevelser og minder gør broen mere stabil. Det kræver samarbejde og vilje at bygge en bro, både i fysisk og i oversat betydning. Tænk bare på de oplevelser du deler med dine medmennesker. Alt sammen minder der får jer til at stå stærkere sammen.

På et helt liv vil vi opleve mange broer. Nogle har altid været der, f.eks. broen til sine forældre. Men de skal også passes på. Nogle broer er nye, og kræver ekstra energi. Nogle er mere stabile end andre, og nogen er vigtige for dit liv, mens andre ikke er helt så altafgørende. Men uanset hvad, er alle broerne med til at gøre os til dem vi er. Derfor ved jeg i hvert fald, at jeg vil passe og pleje mine broer og hvem ved hvor det tager mig hen?

8.3 Bilag 3

Skriveordre: Skriv et brev til dig selv om 10 år

Elevtekst 2 - Brev

Brev til mig selv om 10 år

Kære mig

Ja, det er nok ikke lige hver dag du får et brev fra dig selv. Men i dag er sådan en dag. Jeg er mig og du er mig, og dette er min hilsen fra mig til mig. Når du åbner brevet, er der gået 10 år. Der er sikkert sket meget, men først vil jeg fortælle dig lidt om, hvem du var for 10 år siden. Og for resten, jeg glæder mig mega meget til at høre om, om du kan lide at være voksen?

Nu er du i 2033, mens jeg er i 2023 lige nu. I dag skinner solen, men ellers regner det næsten altid i Danmark. Gad vide hvad klimaforandringerne har gjort indtil der hvor du er nu. Mine yndlingsjeans er fra Carhartt. Her i 2023 koster en plade Marabou (Min ynglings er med oreo) næsten 35 kroner. Jeg går i 8., og mine bedste veninder er Maya og Emma. Jeg er en af de laveste i klassen og det bedste fag i skolen er engelsk og musik.

Du bor nok i et stort hus. Eller nårhhh nej, nok ikke. For jeg har nok brugt alle pengene for dig på tøj og Marabou. Men så lad os da sige en lejlighed inde i Aarhus, men du flytter nok snart ud. Du bor med din kæreste (Det håber jeg altså virkelig) og I har et barn (Han hedder Cornelius, ligesom Emmas lillebror). Det kunne også være sejt hvis du boede i London eller et varm sted. Måske Italien eller der hvor vi var på ferie for nogle år siden.

Lige nu har jeg ikke noget fritidsjob, men jeg vil gerne have et. Jeg ved bare ikke helt hvad det skal være endnu, men jeg har brug for at tjene penge. Jeg sparer sammen til et par sneakers. Jeg håber virkelig at du har penge nok til bare at købe de sneakers du vil. Spændende og vide hvad du arbejder med? Jeg håber du arbejder med noget sjovt. Jeg vil jo helst være tv-vært eller skuespiller, men mor siger at jeg er for genert til at stå på en scene. Du arbejder sikkert bare på kontor eller noget med tøj, det er også okay.

2023. Jeg føler ikke der er sket noget det her år, men jeg har lige googlet lidt for dig. Danmark vandt VM i håndbold og har dermed vundet tre gange i træk. Jonas Vingegaard vandt Tour de France. Jeg så det ikke, men far så det. HVER DAG I SOMMERFERIEN. Der er krig flere steder i verden, både Ukraine (Men det startede ikke i år) og nu er der også kommet krig ved Gaza. Jeg håber ikke der er krig i 2033. Please jeg håber virkelig verden er blevet klogere.

Hvad mere skal jeg fortælle dig? I 2023 var du 161 cm høj ifølge dit pas. Jeg tror ikke jeg bliver højere, men lad os nu snakkes ved i 2033.

Jeg håber du har nydt livet indtil nu. Måske været i Grækenland eller Paris eller Bali. Jeg håber du er begyndt at spare mange penge op eller har vundet i lotto, det kunne være godt

Mvh
Dig selv

8.4 Bilag 4

Interviewguide

FORSKNINGSOMRÅDE	INTERVIEWGUIDE
Baggrund for valg af tekst	<ul style="list-style-type: none">- Hvorfor har du valgt denne tekst?- Hvilken oplevelse havde du med at skrive teksten?- Hvordan adskilte processen sig fra andre opgaver?- Hvordan adskiller teksten sig fra andre opgaver?- Er der nogle passager eller formuleringer i teksten du er særligt glad for?
Motivation for skrivning	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan oplevede du din lyst til at skrive teksten?- Hvilke typer af skriveopgaver finder du meningsfulde? Hvorfor?- Hvilke typer af skriveopgaver motiverer dig mest til at skrive?- Hvad kunne du godt tænke dig at skriveundervisningen indeholdt mere af?
Oplevelse af kompetence	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan var sværhedsgraden i denne opgave? Ift. andre opgaver?- Hvordan følte du det var gået, da du afleverede din opgave?- Hvis du selv skulle sige det, hvordan ligger du så niveau-mæssigt ift. skrivning i dansk?- Hvordan har du det med at skrive i dansk helt generelt?
Krav, forventninger og feedback	<ul style="list-style-type: none">- Hvad var den stillede opgave?- Fik du feedback for opgaven? Hvordan?- Har din feedback gjort noget ved dit syn på opgaven? (forandrede det opgaven for dig?)

8.5 Bilag 5

Elev 1 - Uddrag fra transskriberet interviewsamtale (Essay)

01.12-02.11

I: Okay. Hvordan adskilte selve processen sig fra andre opgaver?

E: Jeg tror, at jeg havde nemmere ved at komme i gang. Nogle gange er der så mange krav, så man ikke rigtig kan komme i gang, og så dræber det ligesom lysten til at skrive noget. Sådan det bliver ret svært når alt skal være på en bestemt måde, i stedet for ligesom den her opgave, hvor der er sådan ret frie rammer alligevel.

I: Okay. Hvordan er teksten anderledes fra andre opgaver du har skrevet?

E: Altså, hvad mener du?

I: Hvad er forskellen på den her tekst og andre tekster du har afleveret?

E: Det kommer jo an på genren. Her var det et essay, og der må man ligesom gerne bruge sin egne tanker. Sådan med essay er der bare den helt rigtige balance med at man kan få lov at dele sine tanker om et emne, og sine holdninger og også hvis man har oplevet noget, og tit er det noget man kan relatere til. Ved for eksempel en novelle, der skal jeg jo ligesom finde på nogle karakterer og finde på en handling. Jeg synes det her faldt mig mere naturligt. Jeg er ikke sådan en forfatterstype, der har fantasi til alt muligt. Her skal jeg ikke lade som om jeg er journalist eller forfatter, jeg er bare mig

03.51-04.37

I: Nå. Hvad kunne du så godt tænke dig at skriveundervisningen indeholdt mere af? Men hvis du nu tænker bort fra eksamen?

E: Jeg har ikke lige nogen eksempler, jeg synes bare noget hvor jeg må sige min mening og det hele ikke skal være på en eller anden bestemt måde. Jeg synes det er bedst når vi selv må bestemme eller har mere frie tøjler. Mange af de opgaver vi skriver, har ret mange krav, og det gør det bare svært at komme i gang, hvis man skal skrive på en bestemt måde. Så er min slutning ikke god nok, så er det ikke spændende nok, så er det for urealistisk, så er det for realistisk.

I: Hvem siger det?

E: Vores lærer. Jeg er ikke god til at skrive sådan fortællinger som noveller eller sådan.

I: Okay. Har det betydning for din lyst til at skrive noveller tror du?

E: Måske ja. Men jeg synes også bare det er lidt nederen at skrive sådan nogle historier af en art.

I: Hvis du nu tænker tilbage på mellemtrinnet. Er det så den samme type tekster du kunne lide at skrive dengang eller var det nogle andre?

E: Jeg tror mest at vi skrev sådan nogle lidt kreative historier dengang. Sådan noget hvor man skulle bruge sin fantasi altså. Men jeg føler længe at jeg har været bedst til sådan noget lidt mere faktanøget. Eller ud ved, sådan noget som debatindlæg eller noget hvor man skal argumentere og sådan.

I: Ja, okay, tak.

05.37-06.29

I: Hvordan følte du det var gået, da du afleverede din opgave?

E: Jeg tænkte det var godt. Jeg synes min opgave var god, men man er da altid lidt nervøs for, om vores lærer nu også synes det. Men jeg vil sige at min fornemmelse var sådan ret god, jeg har skrevet et godt essay før, så jeg vidste godt sådan lidt hvad man skulle gøre.

I: Okay. Hvis du nu selv skulle sige det, hvordan ligger du så niveaumæssigt ift. skrivning i dansk?

E: Jeg er nok sådan middelhøj agtigt. Altså jeg er ikke sådan en der bare får 12, men jeg har altid været god til dansk og sådan nogle tekster her. Men det er op og ned, for mine noveller er slet ikke lige så gode. Men sådan semigod.

07.56-08.54

I: Okay. Havde hun lavet skriftlige rettelser?

E: Ja, hun havde lavet rettelser gennem teksten, og så gennemgik hun dem med mig.

I: Okay. Har den feedback du fik fra din lærer gjort noget ved dit syn på opgaven?

E: Godt spørgsmål. Måske jeg synes min opgave blev endnu bedre. Måske hvis det var gået sådan rigtig dårligt ville jeg måske ikke lige have vist dig den for eksempel. Men jeg synes det er ret fedt at min lærer synes den var god. Hun brugte et stykke af min tekst som eksempel på en god refleksion på klassen, det synes jeg var nice. De andre vidste ikke det var min, men det gjorde jeg. Det er en fed følelse.

I: Okay. Så har feedbacken betydet at du har det bedre med din opgave?

E: Ja, det tror jeg egentlig.

8.6 Bilag 6

Elev 2 - Uddrag fra transskriberet interviewsamtale (Brev)

00.05-02.22

I: Det første jeg gerne vil høre er, hvorfor har du udvalgt den her tekst som den bedste oplevelse at skrive?

E: Jeg synes det var en sjov og anderledes opgave at skrive, i forhold til hvad vi plejer, synes jeg.

I: Hvordan skilte den sig ud, tænker du?

E: Jeg ved ikke helt hvad, men altså her i udskolingens har vi mest fokus på at øve tekster til eksamen, men den her var anderledes, fordi vi ikke rigtigt skulle øve og læse en masse først. Vi skulle bare skrive et brev til os selv om 10 år, og det var bare ret sjovt at tænke på, hvad der måske sker på 10 år.

I: Ja, det giver mening. Kan du sætte lidt flere ord på, hvordan opgaven adskiller sig? Hvordan ser andre opgaver i udskolingens ud? Har du nogle eksempler?

E: Ja måske. Vi har skrevet en novelle, og vi har skrevet digte og så har vi også skrevet nytårstaler og sådan nogle debatindlæg, tror jeg det var.

I: Ja, okay. Hvad tænker du om de andre opgaver?

E: De er også fine nok. Jeg kan godt lide at skrive noveller, men jeg synes det er svært herovre i skolen, og så synes jeg bare vi bruger vildt meget tid på at snakke om sådan hvad er en novelle, hvad er berettermodel, hvad og hvordan og hvorfor og hvornår og sådan. Og så falder man i søvn inden vi overhovedet er kommet igang.

I: Okay. Hvad gør at det er sværere at skrive noveller i skolen?

E: Altså jeg kan godt lide at skrive tekster derhjemme, men sådan når jeg skriver noveller i skolen så er det bare som om jeg ikke rigtigt kan finde ud af det, sådan ifølge min lærer.

I: Okay. Hvad får dig til at tænke det?

E: De kommentarer han giver mig.

I: Hvad er det for nogle kommentarer?

E: Det er rettelser i min tekst. Når jeg skriver noveller, så har jeg altid tusind fejl føler jeg.

03.32-05.06

I: Okay. Hvilke typer af skriveopgaver finder du mest meningsfulde at skrive?

E: Her i skolen?

I: Både i skolen og derhjemme, hvis der er forskel?

E: Jeg synes.. når vi nu skal op til eksamen, synes jeg det er godt at vi øver det rigtig meget, så vi kan blive bedre. Men sådan mig personligt synes bedst om fiktion. Jeg tror bare. Min gamle lærer sagde også at jeg havde en livlig fantasi, og det tror jeg er rigtigt nok.

I: Ville du gerne skrive mere fiktion i skolen?

E: Med vores gamle lærer lavede vi både sådan en gyseropgave og der var bare meget mere plads til at skrive på en anden måde. Siden vi kom i udskoling har det mest handlet om eksamen. I mellemtrinnet skulle vi mest bare skrive historier husker jeg. Sådan det var anderledes fordi vi jo ikke skulle op til eksamen. Men jeg synes godt vi kunne have øvet det allerede dengang, så vi er mere klar til eksamen næste år

I: Kan du uddybe?

E: Alle de tekster vi skriver er nærmest på grund af eksamen.

I: Hvad tænker du om det?

E: Jeg synes det er ret svært. Jeg ville ønske at vi havde øvet det mere dengang man var mindre, fordi så kunne det være det ikke kom som sådan et chok nu.

I: Så du ville gerne have øvet mere eksamen tidligere?

E: Bare sådan lidt. Efter vi fik vores lærer har alt handlet om hvordan man skriver på en bestemt måde. Men det er ikke fordi vores lærer er dårligt. Jeg tror måske bare det er fordi vi er ældre nu.

I: Okay. Jeg hopper lige lidt videre. Ved hvilke skriveopgaver har du mest motivation?

E: Før var det altid fiktion. Men det er bare blevet svært, så nogengange er jeg sådan helt opgivende på forhånd. Når jeg ved vi skal skrive noget jeg har svært ved.

05.57-07.37

I: Hvordan var sværhedsgraden i den her opgave ift. andre opgaver?

E: Den var ikke super svær, fordi den var sådan mere fri end andre opgaver. Det mest svære var at finde på hvad man skulle skrive og lige regne ud, hvad det var vores lærer gerne ville have vi skulle skrive.

I: Hvad ville jeres lærer gerne have?

E: At det var et brev, men ellers var det bare frit. Vi måtte selv vælge om det var realistisk noget vi fandt på og sådan.

I: Okay. Og hvad valgte du at gøre?

E: Min er realistisk, men jeg prøvede på at gøre sådan at jeg ikke skrev et normalt brev. Men det er det selvfølgelig heller ikke når man skriver til sig selv, men sådan jeg prøvede bare at skrive det sådan lidt på en anden måde.

I: Ja. Kan du udpege eksempler?

E: Ja, måske. For eksempel det her med at mig og dig og sådan. Jeg var helt forvirret til sidst, men jeg synes bare det er et sjovt twist at give et brev. Eller det med at bruge ironi inde i en tekst og sådan noget.

Hvordan følte du det var gået, da du skulle aflevere opgaven?

E: Det tror jeg faktisk slet ikke at jeg tænkte over. Jeg glædede mig faktisk bare til at høre hvad min lærer synes.

I: Okay. Hvis du selv skal vurdere det, hvordan ligger du så niveaumæssigt ift. skrivning i dansk?

E: Jeg er nok sådan midt i, tror jeg.

I: Og hvordan har du det med at skrive i dansk sådan helt generelt?

E: Det er sådan lidt blandet. Jeg kunne bedre lide det da vi var små, men når vi så får sådan en opgave her så er det meget sjovt.