



Läroarutbildning med interkulturell profil
Utbildningsvetenskap C Examensarbete 15p

HT. 2007

Det handlar om att motivera – en studie om hur
pedagoger motiverar elevers skrivande

Renas Khezri

Handledare: Christina Bergman

Abstract

We live in an information society where we are constantly surrounded by the "written" language and therefore the demands on the individuals writing are very high. One of the issues in many schools has been how to motivate the students writing. This undergraduate thesis involves motivation and the purpose this project is to investigate how different teachers motivate their students writing. For this purpose four teachers working at the same school (grade 4-6) were interviewed. Many of the theories from the theoretical section have been used in order to understand and analyse the information gained from the teachers.

Earlier research indicates that lack of motivation blocks learning while other scientists claim that children are seeking creatures by nature and motivation is not necessary. When it comes to writing, research indicates that it is nearly always the teacher who decides what the students should write and how the text should be. Lpo 94 advocates student influence since education should confirm the students' demands and conditions.

Judging from the result of the teachers' interviews one can claim factors as *boring writing assignments, unclear instructions, lack of imagination, decreasing reading aloud and too much influence by computers* as some of the reasons for lack of motivation concerning students' writing. This study further indicates that although the teachers working at the same school different strategies are used for motivating students writing. Some of the teachers use pictures in order to expound on their students imagination. Others give a beginning of a text so that the students can build on it and complete the story. A constantly recurring pattern is that the teachers don't allow their students to decide what to write about in order not to create too much confusion. Many teachers claim that lack of time is also a big problem.

Keywords: Motivation, writing, educationalist, student.

Sammanfattning

Vi lever i ett kunskapssamhälle, där vi är omringade av skriftspråket. Det i sig ställer höga krav på den enskilda individen och dennes skrivförmåga.

Syftet med uppsatsen har varit att ta reda på hur olika pedagoger jobbar för att motivera omotiverade elevers skrivande, samt hur det dialogiska klassrummets vara eller icke vara påverkar skrivandet.

Undersökningen är kvalitativ då jag för att nå mitt syfte har intervjuat fyra verksamma lärare. Resultatet baserar sig på lärarnas utsagor.

Forskning visar att brist på motivation är ett hinder för inlärninng samtidigt som det finns forskare som hävdar att barn av sin natur är sökande varelser, som inte behöver motiveras. När det gäller skrivning, visar forskning på att det nästan alltid är läraren som bestämmer vad som ska skrivas eller hur texten ska vara. Lpo 94 förespråkar elevinflytande, man menar att undervisningen ska utgå från deras behov och förutsättningar.

Av resultatet framgår det att lärarna ser faktorer som *tråkiga skrivuppgifter, otydliga instruktioner, brist på fantasi, minskad högläsning och för mycket datoranvändning* som anledning till att elever inte känner sig motiverade till att skriva. Resultatet av min undersökning visar även att lärare på samma skola använder olika strategier för att motivera elevers skrivande, bl. a. använder man sig av bilder för att eleverna ska utveckla ett beskrivande tänkande. Genom att låta eleverna skriva på berättelser, där inledningen är klar, hoppas lärarna att eleverna kommer i gång snabbare. En återkommande mönster, är att lärarna inte låter sina elever bestämma skrivämne.

Nyckelord: Motivation, skrivning, pedagog, elev.

Förord

Denna uppsats kom till under en intensiv period av mitt liv och är en avslutande del av min lärarutbildning som har varit en givande resa.

Med de här raderna vill jag tacka bibliotekspersonal som alltid varit hjälpsamma, min handledare Christina Bergman för alla goda råd och mina informanter.

Jag vill även passa på att tacka min man som har stöttat mig otroligt mycket under hela utbildningen. Tack Ibrahim för att du finns i mitt liv och är den du är. Sist men inte minst vill jag tacka mina underbara barn som har varit hjälpsamma genom att vara förstående, alla de helger vi inte kunde göra "*något roligt*" för att jag var tvungen att studera.

Renas Khezri

Innehållsförteckning

1 Inledning	7
1.1 Syfte	7
1.2 Frågeställningar	7
2 Teoretisk bakgrund	8
2.1 Vad menas med omotiverade elever	8
2.2 Synen på språk	8
2.3 Sambandet mellan tal- och skriftspråk	9
2.4 Olika former av motivation	10
2.5 Lärarens roll och vikten av respons	10
2.6 Att arbeta stegvis	13
2.7 Lpo 94	14
3 Metod	16
3.1 Val av metod	16
3.2 Definitioner av begrepp	16
3.3 Om intervjuerna	17
3.4 Valet av pedagoger	17
3.5 Pedagogernas relation till skrivande	17

4 Resultat	18
4.1 Faktorer som påverkar motivationen-----	18
4.1.1 Sammanfattning-----	19
4.2 Strategier för att motivera-----	19
4.2.1 Sammanfattning-----	21
4.3 Det dialogiska klassrummet-----	22
4.3.1 Reflekterande skrivning-----	23
4.3.2 Vem bestämmer skrivuppgiften? -----	24
4.3.3 Samförfattarskap-----	24
4.3.4 Processkrivning och respons-----	25
4.4 Sammanfattning-----	25

5 Diskussion	26
5.1 Avslutande diskussion-----	27
5.2 Slutord-----	30

Referenser

Bilaga/Intervjuguide

1 Inledning

Vårt samhälle betecknas som kunskapssamhälle. Det innebär många möjligheter men också krav på den enskilda individen. För att kunna ta del av informationen som erbjuds, gäller det att vara aktiv både som konsument och producent.

Ett av de många krav som kunskapssamhället ställer, är individens förmåga att kunna skriva. Vi är omringade av det skriftliga språket, inte bara i arbete och utbildning, utan också som privatpersoner.

Tanken på problemområdet i denna uppsats, har funnits länge och väckts till liv varje gång jag under min utbildning, har varit ute på verksamhetsförlagd utbildning då jag oftast jobbat med skrivning. Oavsett skola eller klass, hittar man alltid elever som inte är motiverade till att skriva. Detta kan naturligtvis ha olika orsaker t.ex. läs – och skrivsvårigheter men ett återkommande fenomen som väckte mitt intresse, var att det oftast var normalbegåvade elever som inte hade några uttalade svårigheter dvs. rent kunskapsmässigt. Frågan som har funnits hos mig, är om man på något sätt kan motivera dessa elever. Den här uppsatsen, är ett sätt för mig som blivande lärare att få mer kunskap om skrivandet och hur jag i mitt framtida yrke, kan motivera elever till att skriva. Genom att få ta del av fyra verksamma lärares erfarenheter och sätt att jobba, hoppas jag finna svar på min frågeställning.

1.1 Syfte

Mitt syfte är att undersöka hur fyra olika pedagoger på samma skola, jobbar för att motivera omotiverade elevers skrivande och om lärarnas syn på hur det *dialogiska klassrummets* vara eller icke vara, påverkar skrivandet.

1.2 Frågeställningar

Hur arbetar fyra olika pedagoger på samma skola för att motivera de elever som inte tycker om att skriva?

På vilket sätt påverkar det dialogiska klassrummets vara eller icke vara elevers skrivande?

2 Teoretisk bakgrund

Här nedan kommer jag att ta upp delar av litteratur/forskning inom området som är relevanta för mitt arbete. Den teoretiska bakgrunden kommer att vara till hjälp då jag ska försöka tolka och förstå mina informanternas utsagor.

2.1 Vad menas med omotiverade elever?

Av erfarenhet vet jag att det finns en stor grupp elever inom alla årskurser som inte alls är intresserade och som inte anstränger sig, den gruppen har av lärarna, fått betäckningen ”*omotiverade*” då de anses vara normalbegåvade och klarar sig bra i andra undervisningsmoment.

Enligt Imsen (2006), förekommer begreppet motivation i negativa klassrumssituationer då eleverna inte följer uppsatta regler eller tar uppgifterna på allvar. I de situationerna talas det om omotiverade elever. Avsaknaden av motivation kan ha flera orsaker, t.ex. att de inte får någon direkt belöning, det hävdar Lundgren och Lökhholm (2006). När det handlar om skrivande kanske eleven inte får tillräckligt med respons eller beröm för sin text.

Frågan är om dessa elever själva skapar ett problem genom att inte göra det de ska i skolan eller om det är skolan eller lärarna som inte lyckas hitta ett sätt som passar alla. Gunilla Ladberg (1994), hävdar att barn inte behöver motiveras till att lära sig, då barn till sin natur är aktiva sökande varelser och att detta ska av skolan tas på allvar. Enligt Martin Karlberg (2005), är motivationsbrist ett vanligt hinder för elevers inläring.

2. 2. Synen på språk

Då vi idag diskuterar språk och språkutveckling, ser vi både muntlig och skriftlig språkutveckling som två sidor av samma mynt mycket tack vare forskning inom området som har lett till att vi har en helhetssyn på språket. Det innebär att språk används och utvecklas i kulturella sammanhang som ett värdefullt verktyg för kommunikation. Bente Eriksen Hagtvet (2006; 20-21), skriver att man tidigare har delat upp talet och skriften på två olika stadier, där talspråket varit det första stadiet för att skriftspråket sedan ska vara något som utvecklas då barnet börjar skolan.

Birgitta Norberg Brorsson (2007), som utgår från Vygotsky och Bakhtins teorier och deras sociokulturella syn på lärande, skriver om hur stor betydelse de sociokulturella teorierna, har haft

för synen på lärande. Med ett sådant perspektiv, skulle man kunna säga att skrivundervisning påverkas av olika faktorer så som elevers ”*kulturella bagage, den sociala miljön och det sociala samspel i vilket undervisningen sker*” (Norberg B, 2007:19).

Michail Bakhtin (1895-1975), vars tankar om språk kan sammanfattas i ett enda begrepp nämligen *dialogism*, levde i Ryssland. Han var litteraturteoretiker och språkfilosof och kritiserade dåtidens syn på språk, som såg monologen som meningsskapande. Hos Bakhtin är dialogen väldigt central. Han menar att det är i samspelet med andra som mening och förståelse skapas. Bakhtins grundtanke med dialogen är enligt Dysthe (1996) att jaget alltid definieras utifrån den andra, det är bara genom kommunikation med andra som vi kan få en insikt om oss själva. Enligt Bakhtin existerar vi människor genom varandra. Alltså är inte språk något som kommer inifrån oss människor och det finns inte heller utanför oss, utan det finns mellan oss, vilket gör att språk inte kan vara statisk (Dysthe, 1996).

2.3 Sambandet mellan tal- och skriftspråk

Det finns föreställningar om att barn ska lära sig läsa och skriva i skolan men enligt Söderbergh (1982), kan barn få tillgång till skriftspråket lika naturligt som talspråket under förutsättning att det finns ett samspel mellan barnet och dess omgivning, där barnet får träna och lösa olika problem. Barnet lär sig tala bäst i de miljöer han eller hon, har en motpart som engagerar sig och som anpassar sitt sätt att kommunicera efter barnet och dess förmåga/erfarenheter. Söderbergh, tar upp några principer som gäller talspråkinläringen och menar att de också gäller för skriftspråkinläringen, bland annat att:

1. *Inläring av språket sker i samspel med andra människor, där språk och handling tillsammans har en funktion.*
2. *Inläringen sker i konkreta för barnet begripliga situationer där orden får sin betydelse direkt ur sammanhanget.*
3. *Barnet lär sig genom att själv få använda språk.*
4. *Barnet upptäcker själv språkets inre struktur.* (Söderbergh, 1982: .91)

Alltså är skriftspråket en del av människans språkförmåga, vilket innebär att alla kan lära sig skriva under förutsättning att man får de rätta verktygen och rätt stöd. Molloy (2002), tar upp

samma tanke i sin bok *Läraren, litteraturen, eleven* och menar att alla kan bli bättre skribenter bara man är medveten om vad det är man vill förändra med sin text men för att bli en bättre skribent, måste det enligt Molloy, finnas förutsättningar som t.ex. fackkunskaper, textkunskap och kunskap om skrivprocessen. Vidare menar hon att en förförståelse är viktigt i alla sammanhang inte minst när man skriver. Om man inte har kunskaper i skrivämnet, kan texten omöjlig vara godtagbar. Att ha textkunskap, innebär att skribenten vet vilka texter som förväntas och vilka krav som gäller.

Enligt Stephen D. Krashen (1984), finns det ett samband mellan läsning och skrivförmåga. En elev som känner glädje inför skrivandet, känner sig som en skrivare. Även om läsning är viktig, hävdar Krashen att det inte hjälper om man inte känner sig som en potentiell skrivare.

2.4 Olika former av motivation

Håkan Jenner (2004) tar upp *inre* och *yttre* motivation i sin forskning för att i likhet med Lundgren och Lökholt (2006) beskriva faktorer som har betydelse för vår motivation. *Inre* motivation går ut på att man utför handlingar för att de känns meningsfulla, i elevernas fall t.ex. att umgås med kompisar eller sitta vid datorn. Imsen (2006) menar att skolan strävar efter att öka den inre motivationen men att det fortfarande är den *yttre* motivationen som dominerar. Den yttre motivationen står för utomstående faktorer som utifrån försöker motivera elever bl. a föräldrar, samhälle och skolan i form av betyg.

2.5 Lärarens roll och vikten av respons

Genom sin forskningssammanställning *Motivation och motivationsarbete – i skola och behandling* (2004), visar Håkan Jenner professor i pedagogik att en viktig och grundläggande faktor för att motivera elever, är att ha ett bra bemötande. Vad läraren har för förväntningar på sina elever, påverkar också motivationen, dvs. positiva förväntningar resulterar i goda resultat och negativa förväntningar för med sig dåliga resultat. Enligt Jenner (2004), är inre motivation en egenskap hos den enskilda individen utan en följd av omgivningens bemötande.

Alla pedagoger lyckas inte motivera omotiverade elever, detta enligt Glasser (1996) som menar att om eleven själv inte vill, spelar det ingen roll hur skicklig pedagogen är. Jerome S Bruner

menar i sin undervisningsteori (Malten 1995) att pedagoger kan för att motivera elever, använda sig både av inre och yttre motivation med förklaringen att det är upp till eleven själv att vilja lära. Men den motivation Bruner förespråkar, är den inre.

”Jag skäms när jag kommer ihåg hur jag brukade initiera skrivning:

Vi ska skriva i skrivböckerna i fem minuter nu på morgonen, och sedan för att avvärja myteri skyndade jag mig att tillägga: Bara fem minuter! Bry er inte om stavningen! Skriv bara ner någonting... Det är ingen som ska läsa det, det är privat.

Fastän jag inte insåg det då, upprättade jag villkor för elevernas skrivande som nästan garanterade att de inte skulle komma in på de naturliga och bestående skälen för skrivande. När jag sade. ”Det är ingen som ska läsa det”, garanterade jag att mina elever inte skulle få känna glädjen och intimiteten av att känna sig sedda och hörda genom skrivandet. När jag sade. ”Bara fem minuter”, såg jag till att mina elever inte skulle förnimma den hissande känslan av att hitta exakt rätt ord eller känna förvåning över vad som dök upp när de skrev. Men det värsta av allt var att min tveksamhet och min avvaktande hållning överförde en känsla av att skrivning var något att gnälla över, att jag förväntade mig motstånd (Calkins, 1995:14-15).

Citatet ovan är från Lucy McCormick Calkins bok *Skrivundervisning*, där hon berättar om ett projekt kring skrivande, som gick ut på att leda kurser där målet var att verksamma lärare själva skulle få positiv erfarenhet av skrivande genom att skriva. Man menade att en lärare som själv hade positiv erfarenhet och inställning till skrivande, lättare kunde motivera och stimulera eleverna. Lundgren och Lökholm (2006) hävdar att det är viktigt att eleverna får respons för det de gör t.ex. att det finns en mottagare till deras texter. På det sättet talar man om för sina elever att det de har gjort, värdesätts. Calkins (1995) jämför eleverna med författare och menar att en författare behöver åhörare. Hagmann (1990) menar att brist på respons är ett bra sätt att ta död på elevers motivation.

Viktiga poäng hos Dysthe (1996), är vikten av en fungerande dialog mellan lärare och elever och att just skrivandet kan vara en grundsten i dialogen samt att skrivande kan användas i lärande syfte. Hennes utgångspunkt, är interaktionistisk och konstruktivistisk, vilket innebär att varje människa bygger en egen kunskapsstruktur men också att kunskap inte kan överföras t.ex. från lärare till elev utan det är i interaktionen som kunskap uppstår. Här betonar hon vikten av en dialogisk undervisningssätt med inspiration av Bakhtin och hans dialogteori. Vidare menar hon att skrivandet, är kulturellt betingat, det innebär att det sammanhang vi människor ingår i, påverkar vårt skrivande. Skrivning är enligt Dysthe en aktivitet, där individen ingår i ett socialt

sammanhang och hon är inte ensam om att se skrivandet som en dialog mellan den som skriver och den som läser (Dysthe, 1996).

Dysthe har genom egen forskning visat att skrivandet i skolan väldigt sällan främjar det egna självständiga tänkandet. Istället får eleverna återge fakta i samma form som läroböckerna eller läraren förmedlat. Att elever ska få skriva mer än vad de får idag och att deras texter inte ska betygsättas eller bedömas, är en grundtanke hos Dysthe. Med sin forskning belyser Dysthe avsaknaden av det skönlitterära skrivandet men också vikten av det expressiva skrivandet, som innebär en form av ”dialog”, där läsaren och den som skriver befinner sig på samma ställe t.ex. klassrummet. Det är denna sorts skrivande som sedan utvecklas till en mer kontextberoende skrivning.

Bakhtins syn på dialogen enligt Dysthe (1996), innebär att vi människor behöver ”*andra*” för att lättast bli ”*oss själva*”. En sådan syn på sig själv och andra, har relevans för relationen i klassrummet, där lärare och elever möts och är i behov av dialog i alla dess former för att lärandet ska vara naturligt. Bakhtin menar att dialogen alltid är närvarande och att det är upp till oss människor att använda den eller ha det som mål att sträva mot. Bakhtins grundtanke med dialogen är att jaget alltid definieras utifrån den andra, det är bara genom kommunikation med andra som vi kan få en insikt om oss själva (Dysthe, 1996). Enligt Bakhtin existerar vi människor genom varandra.

När det gäller undervisning menar Bakhtin att det inte är individer som skapar mening utan vi människor tillsammans. Frågan blir då vad som krävs för att en dialog ska uppstå. Bakhtins svar skulle bli att självtillit är en nödvändighet för att det ska vara möjligt för en elev t.ex. att gå in i en dialogsituation. Respekt är enligt honom minst lika viktigt men den ena kan inte finnas före den andra. I och med att det är i samspel som dialog uppstår, behöver det inte alltid handla om att rösten som verktyg används, det kan lika gärna vara texter som man läser eller lyssnar på (Dysthe 1996; 61).

Enligt Svedner är det ganska vanligt att lärare försöker få sina elever att skriva genom att föra samtal, där eleven får svara på frågor. Ett sådant samtal avslutas med att läraren säger: ”*Nu har*

du en hel del att skriva ned. Gör det". (Svedner 1999:10).

Vidare betonar Svedner vikten av att klargöra för eleven att skrivandet i verkligheten, fyller olika syften t.ex. används skrivandet för att förstå, minnas, kommunicera och bearbeta fakta för att det i sin tur ska leda till att bilda ny kunskap. Han tar även upp skrivandets förändrade roll och menar att det tidigare har mest handlat om att få högt betyg och att det har fungerat som en kommunikation till läraren, inte mellan lärare och elev. Även om rollen har förändrats, dvs. att skrivandet har fått större betydelse för lärandet och tänkandet, är det viktigt menar Svedner att elever görs medvetna om att det är stor skillnad mellan olika texttyper. De ska ha kunskaper om hur olika texttyper som t.ex. uppsats och artikel ser ut, de kunskaperna får de genom att möta olika skrivsituationer och även texttyper.

2.6 Att arbeta stegvis

*"Ingen tanke är färdig förrän den är formulerad i ord.
Att skriva är att göra många tankar färdiga"
(Sven Wernström, Strömquist, 1996:14)*

Siv Strömquist, skriver om skrivandet som en process och menar att det inte är något statiskt eller kronologiskt, den som skriver, jobbar med flera olika delar samtidigt. Skrivprocessen är inget nytt fenomen som vår tids forskare har hittat på, utan har funnits sedan antiken men då endast inom retoriken. Redan då fanns det en modell för hur ett tal skulle byggas upp, vilket man kan se i gamla retorikböcker, där talarens mål var att nå ut och engagera åhörarna.

Strömquist delar in skrivandets arbetsprocess i följande delar:

- *Förstadiet*
- *Skrivstadiet*
- *Efterstadiet*

Olga Dysthe (2002), anser att skrivande är en viktig lärostrategi, med vars hjälp våra tankar blir synliga och att vi rent praktiskt kan följa tankarnas utveckling i skrivandet.

Även Dysthe, har utvecklat en egen modell för skrivprocessen som hon kallar för *"texttriangeln"*, där hon visar de olika nivåerna som vi känner igen från Strömquists variant av

processskrivningen men till skillnad från Strömquist (1996), vill Dysthe betona att man inte ska jobba med de olika nivåerna samtidigt.

Dysthe delar skrivandet i två huvudsakliga former, där skriva för att lära, tänka och utforska är den första formen, tankeskrivning. Här anses det vara viktigt att jobba utifrån skrivprocessen och störst vikt läggs vid produkten dvs. texten. Tankar synliggörs och skribenten kommer vidare i processen för att sedan övergå till presentationsskrivande, där syftet är att produkten ska hamna hos en tänkt mottagare. Därför är det viktigt enligt Dysthe att skriva så tydligt som möjligt för att bli förstådd om det är det man vill med skrivandet.

En vanlig uppfattning när det gäller skrivning särskilt hos yngre elever, är att en text är färdig när första versionen är skriven. Enligt Olga Dysthe (2002), ska den som skriver, inte bestämma sig för hur den färdiga texten ska se ut innan man vet vad det är man vill ha sagt utan att man tränar och ser skrivandet som en del i utforskandet. För många, fungerar den här fasen som den mest kreativa fasen under förutsättning att de får samtala med andra, dvs. när de utbyter tankar.

2.7 Lpo 94

I lpo 94 framgår det att målet för skolan ska vara att varje elev ”*utvecklar nyfikenhet och lust att lära*” samtidigt som skolans miljö ska vara som sådan där ”*varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växande glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter*” (Lpo94:16).

Vidare står det att skolan har som uppdrag att:

- *Främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper.*
- *Skolan ska främja elevernas harmoniska utveckling. Detta skall åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer.*
- *Skolan skall stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter.*

(Lpo 94 skolans uppdrag)

Läraren har en viktig roll för att inte säga skyldighet att i sitt arbete tillämpa det som står i styrdokumentet t.ex. Lpo 94 men precis som Malten (1997) skriver, är målen i läroplanen övergripande, vilket innebär att de kan tolkas olika beroende på vem det är som tolkar. Om man

jämför de målen som ska *uppnås* och de som man ska *sträva mot*, framgår det inte vilka metoder som ska användas utan det är kommunen och den enskilda skolan som ytterligare bearbetar läroplanen för att utforma skolplaner och arbetsplaner. Sedan är det upp till läraren och eleverna att hitta lämpliga vägar till att söka kunskap. En ganska central tanke i läroplanen, är att lärare tillsammans med elever ska planera undervisning, alltså att eleverna själva ska kunna påverka sin skoldag och att undervisningen ska ha sin utgångspunkt i deras erfarenheter (Lpo 94).

3 Metod

För att uppnå mitt syfte med uppsatsen dvs. att undersöka *hur olika pedagoger jobbar för att motivera omotiverade elevers skrivande och hur det dialogiska klassrummets vara eller icke vara, påverkar skrivandet*, har jag genomfört intervjuer med 4 verksamma klasslärare för årskurs 4-6. Dessa intervjuer, kommer sedan att tolkas och ett urval av materialet, kommer att ligga till grund för min undersökning (bilaga). Ett hjälpmedel som jag kommer att använda mig av, är bandspelare, som enligt Svenning (1999), är ett måste vid djupintervjuer då man omöjligen kan hinna med att skriva ner allt, samtidigt som man intervjuar. En annan anledning kan vara att man missar andra delar som kroppsspråk och mimiken om man är upptagen av att skriva.

3.1 Val av metod

Enligt Trost (2001), väljer man den kvalitativa metoden, då man vill förstå hur människor resonerar och reagerar eller helt enkelt för att urskilja handlingsmönster. Intervjuer, finner jag lämpligt också för att, jag på ett djupare plan vill förstå hur de olika pedagogerna jobbar för att motivera elevers skrivande. Trost (2001), skriver att många ser kvantitativa studier som mer värda men enligt honom själv, är det lika mycket värde i kvalitativa studier. Lärarna jag har intervjuat, jobbar på samma skola.

3.2 Definitioner av begrepp

Motivation omfattar den positiva kraften som får eleverna att se skrivandet som värdefullt. Att vara motiverat, handlar om vad man har för inställning till olika företeelser.

Språkutveckling avser både skriftlig och muntlig språkutveckling.

Skrivundervisning omfattar här all skrivning i undervisningen, inte bara ”uppsatser”.

Skrivförmåga innebär elevernas förmåga att producera texter som överensstämmer med de uppsatta kraven för olika årskurser, att eleverna har vilja att skriva och ser det som en lustfyllt aktivitet. Skrivförmåga här innebär även att elevernas texter kvalitetsmässigt, motsvarar de formella skrivreglerna (*svenska språknämnden*; 2000).

Dialog avser ett fungerande samspel, som är både skriftligt och muntligt mellan elever och lärare men även elever emellan.

3.3 Om intervjuerna

De fyra intervjuer som utgör basen för min undersökning, innebar en del förberedelser bl.a. frågor, plats, tid och personer. När det gäller frågorna (se bilaga), formulerades de utifrån min frågeställning, alltså *studera hur olika lärare jobbar för att motivera omotiverade elevers skrivande, på vilket sätt det dialogiska klassrummets vara eller icke vara påverkar skrivandet*. Efter varje intervju gjordes en sammanställning av det som sades. Pedagogernas namn är fiktiva.

3.4 Valet av pedagoger

Tanken bakom valet av pedagogerna, var att jag gärna ville veta hur två väldigt erfarna lärare respektive två ganska nyexaminerade lärare jobbade med skrivning. Därför var det en självklarhet att intervjua verksamma lärare. Samtliga informanter är över 40år.

3.5 Pedagogernas relation till skrivande

Sara har jobbat som klasslärare i drygt 30år. På frågan om vad hon själv har för relation till skrivande, svarar hon att på hennes tid, innebar skrivande ”*en plåga*”, då allt handlade om textens form och grammatiskt korrekthet. Även om Sara själv inte har positiva erfarenheter av skrivning, tycker hon att hon har förmågan att motivera eleverna.

Eva tog sin lärarexamen för tre år sedan och tycker sig vara ”*jättedålig på att skriva*” men älskar att läsa och ”*kladda på papper*”. Hon skriver nästan aldrig men älskar att läsa böcker.

Jan har en positiv inställning till skrivandet och har alltid tyckt om att skriva, det gör han även utanför skolan i form av berättelser och essäer. Han har jobbat som lärare i över 30år.

Karl, som har jobbat i över tre år, tycker om att skriva, vilket han gör både tillsammans med eleverna och utanför skolan.

Begreppet motivation definieras ganska lika av samtliga pedagoger, att vara motiverad, är att känna glädje inför det man gör kan sägas vara deras syn på begreppet.

4 Resultat

Syftet med undersökningen var att ta reda på *hur olika pedagoger jobbar med att motivera omotiverade elevers skrivande samt på vilket sätt det dialogiska klassrummets vara eller icke vara, påverkar skrivandet*. Här nedan kommer jag att redogöra för genomförd intervjuundersökning.

Istället för att gå igenom varje fråga/svar för sig, har jag valt att dela in intervju svaren i lite större områden, där jag sammanfattar alla fyra informanters svar på samma fråga efter varandra. Del 4.1 och 4.2 följs av en kort sammanfattning. Den delen som jag kallar för ”*det dialogiska klassrummet*”, består av flera delar, vilka sammanfattas som en helhet. Jag har även tagit med en del citat, som *kursiverats* och som jag tidigare har nämnt, är namnen fiktiva.

4.1 Faktorer som påverkar motivationen

Informanterna tar upp olika faktorer som påverkar elevernas motivation när det gäller skrivandet.

Sara

För en del elever, handlar det enligt Sara om motoriken, att de faktiskt har svårt att forma bokstäver, vilket resulterar i att elever finner det svårt att skriva. Något annat som inte alls är ovanligt i dagens skola är bristen på ”*skrivro*”. Det är inte alla elever som kan skärma av och jobba. Med tanke på de korta lektionstimmarna, är det väldigt svårt att finna skrivro, som är ett måste för att elever ska kunna skriva. En annan faktor som Sara nämner, är att dagens elever inte har någon fantasi.

Eva

Enligt Eva, påverkas elevernas motivation av alldeles för mycket datoranvändning, ”*där de får allt serverat på silverfat*”. Många elever har ingen fantasi. Eva tycker att ett stort problem, är att eleverna är väldigt bekväma och vill helt enkelt inte skriva. Ett annat problem, är att eleverna t.ex. kan kopiera vilken text som helst på nätet och påstå att det är de själva som har skrivit det. Det kan även handla om att eleverna inte alltid förstår vad det är de ska göra. Som lärare använder man ett annat språk/andra ord än vad de är vana vid. Det leder till att de inte förstår uppgiften.

Jan

Jans lista skiljer sig en aning då han endast nämner högläsning och att vissa elever har skrivkramp. Enligt honom, är högläsning en bortglömd del. Man ger sig inte tid att läsa och prata om texter/böcker. Han menar att skrivning och läsning hör ihop.

Karl

Elevers motivation påverkas framförallt av att de finner skrivuppgifterna som tråkiga och som inte alls engagerar eleverna. Det gör att de hamnar i en ond cirkel. När de väl har presterat, kan man genom att vara petig döda det lilla självförtroende de har byggt upp.

4.1.1 Sammanfattning

Anledningar till att elever är omotiverade till skrivning, förklaras enligt informanterna med att de t.ex. har svårt att skriva och forma bokstäver. För mycket datoranvändning kan vara en annan orsak eller att skrivuppgifterna upplevs som tråkiga. Brist på skrivro och minskad högläsning ses som ytterligare orsaker.

Pedagogerna försöker motivera eleverna genom olika strategier som t.ex. att datorn får användas i de fall där elever inte orkar skriva för hand. Högläsning är en annan strategi för att väcka intresse hos eleverna. Eleverna får ofta inledningen på skrivuppgiften. Respons anses vara viktig samt att elever får skriva om det de är intresserade av eller att man som pedagog själv skriver samma skrivuppgifter. Något annat som resultatet visar, är att hälften av pedagogerna ifrågasätter sitt eget sätt att undervisa och menar att otydliga instruktioner och för tråkiga skrivuppgifter också kan vara faktorer som påverkar elevers motivation på ett negativt sätt.

4.2 Strategier för att motivera

Sara

Genom att eleverna får använda hjälpmedel som t.ex. datorer, kan man förenkla för dem men *”jag tycker fortfarande att det är svårt att få de att komma till ro”*. Sara tycker sig ha en fördel i att vara klasslärare. Då kan hon utan att vara bunden av något schema, planera om sina lektioner för att eleverna ska ha mer tid till att skriva. På det sättet kan hon skapa den skrivro som behövs.

När Sara ser att elever har svårt att komma igång, vilket ofta händer, brukar hon sätta sig hos de och genom att ställa frågor, få de att börja skriva, t.ex. *”vad gjorde du när det hände”* ?

Hon menar att man kan ställa frågor även om det är en fantasiberättelse. Vissa kommer igång då

medan andra stannar av i skrivandet när de har besvarat frågorna. Att alltid ha ett gemensamt ämne, är enligt Sara en fungerande strategi. Hon börjar t.ex. med att skriva upp ämnet på tavlan för att sedan prata om det. Detta för att ge eleverna tid att tänka innan de börjar skriva. Givna förutsättningar, är enligt Sara också till stor hjälp, att man t.ex. bestämmer vilka delar som ska vara med, en konflikt t.ex.

Sist men inte minst, avslöjar Sara sin viktigaste strategi och det är att alltid bestämma skrivuppgift själv.

Eva

För att motivera sina elever, försöker Eva få igång deras fantasi genom att komma med förslag eller berätta en historia. Eleverna får börja på hennes historia och utveckla det sedan till sin egen. Olika delar som texten ska handla om, kan vara ett annat sätt att få igång deras fantasi, då skriver hon på tavlan vad texten ska innehålla. Men hennes elever har alltid möjligheten att skriva om något som de själva väljer, hon berättar t.ex. om fotbollskillarna i klassen som gärna skriver om fotboll *”bara de skriver”*. Då hon inte känner till vilka intressen var och en av eleverna har, berättar hon att man får skriva om det man är intresserad av.

Jan

Jan betonar vikten av en varierande undervisning och berättar att han själv använder sig mycket av bilder för att motivera. Hans elever får titta på en bild och skriva om den för att få *”en beskrivande tänkande”*. Själv gör han samma sak genom att beskriva en bild muntligt, sedan får eleverna rita det han beskriver. Eleverna får jobba tillsammans, där de beskriver bilder för varandra och ritat, för det handlar enligt Jan om att skapa inre bilder. *”Att läsa är ju att få inre bilder.”*

Enligt Jan handlar det om att hitta bra ämnen, själv använder han sig av *”traditionella uppsatsskrivning”*, där eleverna får välja bland olika ämnen *”precis som jag själv hade när jag gick i skolan, ibland kan det vara kul att göra så.”* Då finns det ofta ett ämne som passar alla, säger Jan. Jan ser det inte som fantasilöshet att elever sitter en stund utan att skriva och menar att det är viktigt att påpeka för eleverna att det är *”ok”* att sitta och fundera innan man börjar skriva. Att jobba med teman t.ex. science fiction är ett annat sätt att få eleverna att skriva. Jan berättar att eleverna brukar få skriva fortsättningen på en berättelse.

Exempel:

”Efter det sista atomkriget, låg allting öde ingenting levde, ingenting växte. Den sista

överlevande satt ensam på sitt rum. Då knackade det på dörren”..... och därifrån får eleverna ta vid och fortsätta berättelsen. ”

Staffettskrivning, där varje elev bidrar till att skriva en berättelse t.ex. genom att skriva en mening i taget, är en annan strategi som Jan använder sig av under förutsättning att han har halva klassen.

Karl

I likhet med Jan, jobbar Karl med olika teman som ska inspirera eleverna till att skriva, då delar han ut massvis med ord med anknytning till temat och som eleverna kan få använda sig av när de skriver, så kallade ”*hjälpord*”. Eller så ”*skräddarsyr*” han ett ämne som är roligt för den som har svårt att komma igång. Karl ser det som oerhört viktigt med respons. Även om de har skrivit slarvigt, tycker inte Karl att man ska gå in och peta för mycket i början av skrivandet för då kan eleverna bli hämmade i sin utveckling. När eleverna har presterat, får de ett klistermärke som belöning, berättar Karl. Valet av skrivuppgifter blir lättare då man känner eleverna, för då kan man ta med ämnen som ligger de nära t.ex. olika intressen som sport och hästar. Karl berättar att han själv nästan alltid skriver samma skrivuppgifter som eleverna och menar att eleverna tycker det är bra, samma sak när eleverna läser tyst. ”*Läsning påverkar skrivandet.*”

4.2.1 Sammanfattning

Det framgår av resultatet att informanterna använder sig av olika strategier för att motivera elevers skrivande bl.a. får eleverna använda olika hjälpmedel som t.ex. datorn för att förenkla själva skrivandet. Då det råder skrivro, får eleverna mer tid till skrivandet.

Några av informanterna lägger stor vikt vid att eleverna själva inte ska få bestämma skrivuppgift då det kan skapa förvirring hos många elever. Utifrån resultat ser man att det vanligaste är att lärarna väljer skrivämne samt att hela klassen har ett gemensamt ämne som de skriver om. De elever som kör fast, får hjälp av läraren genom att han eller hon får svara på lärarens frågor om textens innehåll. En av informanterna betonar vikten av en varierande undervisning. I praktiken jobbar han med ”*traditionella uppsatsskrivningar*”. Resultatet visar även att skrivning som behandlar teman t.ex. science fiction, är vanligt förekommande.

4.3 Det dialogiska klassrummet

Bakhtins dialogteori, har gett mig en grund för att finna hur inläring kan gå till i ett dialogiskt klassrum, där det inte räcker med att texter produceras eller att elever får ordet i olika sammanhang. Nedan ska jag redogöra för hur de olika pedagogerna använder elevtexter i det kollektiva lärandet.

Sara

De flesta av Saras elever *”älskar att läsa upp sina texter för varandra och klassen också”*. Det görs när texterna har redigerats med hennes hjälp. *”Det är svårt att få de att skriva om och redigera, vissa kan man inte begära det av.”* Sara berättar att hon inte har jobbat mycket med att elevernas texter fungerar som underlag för diskussion men då eleverna läser upp sina texter, händer det att de får frågor av sina kamrater om det är något i texten som de vill ha reda på, själv är Sara försiktig med motiveringen att *”det kan bli fel”*, de kanske känner sig kritiserade av en textanalys, där man går in på djupet.

Eva

Elevtexterna hos Eva används till kollektivt lärande genom att hon tar textexempel för att prata och visa hur en *”VG, G”* text ser ut. På det sättet kan eleverna enligt henne lära sig textstrukturer.

Jan

Den skriftliga dialogen i Jans klassrum sker mer mellan honom själv och eleverna. När eleverna har skrivit första utkastet, får de läsa igenom och ändra på det de vill för att sedan lämna in texten till Jan. Det handlar mer om formen och textens uppbyggnad än innehållet. Då Jan går igenom texterna, vill han försäkra sig om att de delar som han efterfrågade är med t.ex. om han vill att texten ska innehålla person – och miljöbeskrivningar. Det händer även att elever får ta del av varandras texter eller att Jan läser någon text högt för att visa att de efterfrågade delarna är med.

Karl

Texterna som Karls elever skriver, ger honom möjlighet att lära känna eleverna. De reflekterande texterna fungerar som informationskälla för honom, där han kan läsa om elevernas relationer sinsemellan eller hur de mår. Vid ett tillfälle upptäckte han att en av eleverna hade självmordstankar. Utifrån texterna, tar han upp samtalsämnen för att förbättra klassrumsklimatet utan att berätta vem som har skrivit vad. En anledning till att hans elever inte vill läsa upp sina texter för klassen, är enligt Karl bristen på tillit och trygghet mellan eleverna.

4.3.1 Reflekterande skrivning

Sara

Reflekterande skrivning, är inget främmande för Saras elever. Varje gång de läser ut en bok, får de skriva recension, där de får tillfälle att reflektera över det de har läst. Sara ser till att eleverna skriver en reflekterande text när de har varit på olika aktiviteter eller en så kallad utvärdering t.ex. om hur veckan har varit.

Eva

Eva berättar att eleverna i hennes klass inte har fått skriva reflekterande texter men att hon nu ser ett behov av att *”föra in det”*. Anledningen är att elevernas enda bokrecension under höstterminen gjorde henne besviken, då eleverna visar sig vara *”dåliga”* på att reflektera. *”De skriver kort, kort om vad boken handlar om och att de tycker att den är bra men talar inte om varför den är bra.”* Eva menar att det också är en process att börja jobba med reflekterande skrivning. En av anledningarna till att de inte har börjat med det är tidsbrist.

Jan

Reflekterande texter som Jan och hans elever jobbar med, är i form av *”laborationsredogörelse”* i olika ämnen t.ex. NO. Då får eleverna utvärdera och komma med synpunkter. Redogörelsen går ut på att skriva vad man har gjort från början, hur man trodde det skulle bli och vad resultatet visar.

Karl

Hur ofta får dina elever skriva reflekterande texter? (se bilaga)

”Inte så ofta tyvärr.....brist på tid. Det är så mycket man måste fylla upp matte, so om man ska följa utbildningsplanen som vi har, så det blir lite skrivande”. Sedan berättar Karl att i och med att han inte har jobbat med reflekterande texter, har han inte mycket erfarenhet kring det.

4.3.2 Vem bestämmer skrivuppgiften?

Sara

Saras elever får nästan aldrig välja skrivämne men de skulle inte nekas om de frågade. På frågan *”varför”* svarar Sara att hon *”jämför med bild, om man på en bildlektion säger: idag får ni rita vad ni vill, då blir det inte så mycket.”* Hon menar att vid friskrivning, är det inte många som kommer igång.

Eva

Det viktigaste är att eleverna skriver och utvecklas, tycker Eva. Hon kan föreslå skrivuppgifter men försöker alltid få de att skriva om något som de kan relatera till. Däremot tycker hon att hon som lärare ska styra lite, därför är det hon som styr själva strukturen. Eva tror inte att givna skrivämnen alltid är de bästa alternativen och menar att det kan vara svårt för eleverna att komma igång med sitt skrivande om de inte har kännedom om ämnet.

Jan

Här får eleverna välja bland givna ämnen som Jan har skrivit. Anledningen till att de inte får välja fritt, är att det enligt Jan blir ”för *stretigt*”. Med det menar han att många har svårigheten att komma på vad de vill skriva om.

Karl

”Oftast så styr jag vad de ska skriva om” med förklaringen att de som inte kommer igång, blir hämmade. Jan menar att elever har överlag svårare att komma igång om de får välja själva.

4.3.3 Samförfattarskap

På frågan om eleverna får skriva tillsammans, uttrycker tre av informanterna en viss osäkerhet och berättar att det inte är vanligt förekommande att elever skriver tillsammans.

Får dina elever skriva tillsammans? (Se bilaga)

- *”Ibland, inte så ofta men det händer att jag kör sånt här Staffett”*
- *”Vet inte riktigt hur man gör, några förslag?”*
- *”Det har de fått göra men det är både positivt och negativt då många väljer att rida på de andra eller att de vill jobba med dem som är lite starkare”*

4.3.4 Processkrivning och respons

Lärarna är för ett processorienterat arbetssätt, där eleverna ges tid att tänka och planera men betonar även vikten av att bli klar med en uppgift inom en viss tidsram. Tidsbristen är en återkommande mönster, lärarna menar att skrivning och särskilt processkrivning kräver mycket tid och med tanke på att de ska hinna med andra ämnen, kommer detta arbetssätt i andra hand.

Samtliga pedagoger, är positivt inställda till respons. Deras responsarbete sker oftast muntligt då de under skrivandets gång går runt i klassrummet och hjälper eller då elever ber dem ”rätta”. Alla fyra pedagoger, är välmedvetna om hur mycket skriftlig respons uppskattas, ”*de älskar det*” säger

Sara. Trots det anser lärarna inte att de har tid med skriftligt responsarbete. Respons i form av klistermärken förekommer

4. 4 Sammanfattning

Samtliga lärare försöker på olika sätt skapa det dialogiska klassrummet. Genom respons på elevernas texter underlättas det för eleven att läsa upp sin text för klassen. Det är endast i Saras klass som eleverna läser sina texter själva och kanske svarar på kamraternas frågor men några djupanalyser blir det däremot inte. Att de andra lärarnas elever inte läser upp sina texter, förklaras med att i de klasserna råder brist på trygghet, tillit och respekt för varandra. I försöken att förbättra klassrumsklimatet, fungerar de reflekterande texterna som informationskälla samt för att lära känna eleverna bättre. Texterna fungerar inte som direkt diskussionsunderlag, där den enskilda eleven står för sin text utan det blir indirekt då läraren väljer vad som ska tas upp. I de flesta fall sker den skriftliga dialogen mellan lärare och elever.

Reflekterande texter är inte en självklarhet hos lärarna även om det är mer vanligt hos en eller två av informanterna. Där det inte skrivs några reflekterande texter, är behovet tydligt för läraren. En av orsakerna till att eleverna inte får skriva reflekterande texter anses vara tidsbrist. Men även för lite erfarenhet i yrket ses som orsak till att man inte jobbar med reflekterande texter. De reflekterande texter som skrivs är i form av utvärdering, bok- recension och laborationsrapport i olika ämnen t.ex. NO.

När det gäller valet av skrivuppgift, är det vanligast att läraren bestämmer men om eleven själv vill skriva om något han eller hon är intresserad av, kan den få göra det. Enligt lärarna, har elever svårare att komma igång med skrivningen om de själva får välja vad de ska skriva om. Endast en lärare uppmuntrar till egna skrivämnen men styr strukturen själv. Bedömning av texterna sker genom att någon text som har de efterfrågade delarna, läses upp eller tas som exempel på en G eller VG text.

Det framgår av intervjuundersökningen att samförfattarskap inte heller är vanligt. Lärarna har antingen inte erfarenhet av det sättet att jobba på eller så menar de att det har sina nackdelar att låta elever skriva tillsammans. Pedagogerna i undersökningen, är positiva till respons och ett processorienterat arbetssätt men menar det inte finns tillräckligt med tid för att jobba på det sättet. Därför kommer skrivandet i andrahand jämförd med andra ämnen.

5 Diskussion

I den här delen av arbetet kommer jag att diskutera de frågor jag utifrån resultatet finner mest intressanta att lyfta fram. Av resultatet kan man se att lärare på en och samma skola, utformar sin skrivundervisning efter eget tycke och har olika strategier för att motivera. Resultatet visar även att eleverna i de flesta fall inte får vara med och bestämma skrivuppgift, lärarna menar att de då har svårare att komma i gång med skrivningen.

5. 1 Avslutande diskussion

Gunilla Ladberg (1994), påstår att barn inte behöver motiveras då de själva till sin natur är sökande varelser. Jag tolkar det som att man genom ett sådant tankesätt blundar för den verklighet som råder. I dagens skola, har vi en elevkategori som har fått benämningen ”*omotiverade*” och även om termen motivation används här som Imsen (2006) menar i en negativ klassrumssituation där eleverna inte följer de uppsatta reglerna, är det enligt min åsikt ett rop på hjälp från elevernas sida om att de behöver känna glädje i det de gör. Eleverna kanske inte finner vissa aktiviteter i det här fallet skrivande som meningsfulla, vilket är en nödvändighet för att bli en bra skribent. Jag tolkar det lärarna tar upp om tidsbrist som att eleverna inte får skriva så ofta då skrivandet kommer i andra hand. Det i sig kan av eleverna uppfattas som att skrivning är mindre viktig. Även om det är viktigt att variera sin undervisning som Jan påpekar, tror jag att återkommande rutiner t.ex. att skriva regelbundet också är viktigt för att skrivandet ska vara en naturlig del av skolvardagen.

Calkins (1995) varnar för att som lärare bestämma vad elever ska skriva om och menar att man då ger signaler om att det inte finns något värdefullt i elevernas liv som de kan skriva om. Färskt forskningsresultat tyder på att elever på olika sätt uttrycker att de vill vara mer delaktiga genom att ha mer inflytande över sina texter (Norberg 2007). Jag menar att en bättre lösning än att alltid bestämma skrivämnen i tron att kunna trolla fram motiverande aktiviteter, kan vara att hjälpa de bli personligt involverade i det de gör. Vi kan involvera eleverna genom att lyssna och ta emot deras lektioner. På det sättet görs eleverna medvetna om det de vet, samtidigt som vi i praktiken har utgått från deras erfarenheter (Ipo 94) och demonstrerat att deras liv är värdefullt.

Ingen av informanterna har enligt Bakhtins syn på dialog, *ett dialogiskt klassrum* då det oftast pågår en monolog. Med detta menas att lärarens röst överstiger andra röster. I dessa klassrum är det lärarna som väljer böcker att läsa, bestämmer vad som ska skrivas och vilka delar i en text är mer värda än andra. Sedan är det lärarna som bedömer det som skrivs. Eleverna får alltså en och samma mottagare till sina texter, läraren.

Motivation är enligt Jenner (2004) inte en egenskap utan en följd av omgivningens bemötande. Hur en lärare bemöter sina elever, har sin påverkan på elevens bild av sig själv, vilket i sin tur påverkar skrivandet. En av informanterna visade de texter som skulle kunna få bra betyg men vad händer med de texter som inte når G eller VG nivå. Kommer de alls till användning? Vad har man som lärare sänt för signaler?

De elever som inte har skrivit en i lärarens ögon "godkänd" text, behöver bli sedda lika mycket som de som har knäckt koden för hur man skriver en bra text. Bakhtin menar att det behövs självtillit för att kunna gå in i en dialogsituation. Frågan blir om den eleven, vars texter aldrig får ett sådant erkännande, kan gå in i en dialogsituation. Informanterna menar att de inte skulle neka sina elever ett eget skrivämne men frågan är om en miljö, där skrivande kommer i andra hand kan vara ett bra sätt att uppmuntra elevernas initiativtagande.

Mina informanter betonar vikten av respons, särskilt den skriftliga responsen som de menar att de inte hinner med. Här finns det en likhet som visar att både forskning (Jenner 2004, Lundgren och Lökholt 2006 och Hagman 1990) och dessa pedagoger är, överens om att respons är viktig. Frågan blir enligt min mening vad som är viktigare då lärarna inte lägger ner tid på något de själva anser vara avgörande för elevernas skrivutveckling och för att motivera skrivande. Eleverna behöver åhörare (Calkins 1995), som reagerar på deras texter genom att skratta, med tecken på igenkännande, tårar eller bara tyst empati. Detta kan man ge eleverna i responsen från läraren men också från klasskamraterna men då måste man jobba så pass mycket med responsarbete skriftligt och muntligt att en elev känner att hon eller han vågar ta emot det.

Resultatet av Norberg Brorssons avhandling (2007) och annan forskning visar att "*respons är svårt att ge*" (sid. 261), därför är det viktigt att responsen håller hög kvalitet. Det förutsätter att lärare har tillräckligt med kunskaper kring ämnet. Av min undersökning framgår det inte hur

kunniga de olika pedagogerna var på att ge respons. Jag har inte heller fått anledning att tro att de var negativt inställda. Det känns däremot att de försökte skylla på tiden som aldrig räckte till eller att det fanns viktigare saker än att jobba med respons, särskilt skriftligt respons.

En svårighet i motivationsarbetet med omotiverade elevers skrivande, kan vara att man som pedagog får möta ett motstånd. Eleverna är negativa men det i sig innebär enligt min mening att eleverna är i behov av hjälp med sitt skrivande.

I tre av fyra klasser i min undersökning, vill inte eleverna läsa sina texter inför sina klasskamrater. Det tolkar jag som att klassrumsklimatet inte är sådan där elevers behov av trygghet och tillit är tillfredsställda. Här kan skrivandet fungera som en viktig länk i relationsarbetet. En viktig del när det gäller det dialogiska klassrummet, är att eleverna får ta del av varandras texter. Men det *dialogiska klassrummet* (Dysthe 1996), innebär även att rösterna som framkommer både i tal- och skrift bekräftas. Eleverna behöver alltså få verktyg till att ge respons, vilket kan vara ett sätt att bekräfta varandra. För om vi genom andra får syn på oss själva (Bakhtin), kan en elev bygga upp sin självkänsla när han eller hon av sin omgivning får bekräftelse. Därför är det av stor vikt att man som pedagog förstår vad det innebär att ha dålig självkänsla och hur viktigt det är att få uppleva framgångar. Skrivandet kan läggas fram i form av olika utmaningar men det är också viktigt att kunna ha en kritisk reflektion över sitt sätt att arbeta med att motivera elever.

Olga Dysthe (1996) menar att Bakhtins grundtanke med dialogen, är att vi människor får insikt om oss själva genom kommunikation och mötet med andra. Med en sådan tanke, ser jag det som självklarhet att elevers texter möts i klassrummet och bidrar till ett kollektivt lärande men även att texter möts för att skribenterna ska bättre förstå varandra då skrivande i sig är kulturbetingat (Dysthe 1996).

Bakhtin menar att dialogen alltid är närvarande, det är upp till oss att använda det eller ha det som mål att stäva mot. Dialogen i mina informanternas mening, har blivit något att sträva mot.

I arbetet med att motivera elever, har skolan misslyckats med den viktigare formen av motivation (Imsen 2006), nämligen den inre motivationen som handlar om att eleverna utför handlingar t.ex. skriver för att de finner det meningsfullt och vill skriva för sin egen skull inte för läraren eller för

att föräldrarna och samhället kräver det. Jag tror att vi människor har ett behov av att känna att vi själva har valt den väg vi går. Om vi här pratar om skrivning som process (Strömquist 1996), borde motivation också vara en process, där det finns ett intresse för förändring. Eleven själv ska vilja skriva och ha tro på att det går att förändra. Han eller hon ska ge sig på en skrivuppgift för att söka efter den positiva känsla som inre tillfredsställelse ger. Resultatet av min intervjuundersökning visar i likhet med Imsen (2006) att den respons som informanterna ger till sina elever, är på den yttre nivån t.ex. får eleverna veta vilka ”betyg” deras texter skulle få eller så får de klistermärken när de har presterat och producerat en text.

Olga Dysthes (1996) forskning gällande skrivning visar att skolan sällan främjar det egna självständiga tänkandet. Mina informanter bekräftar detta då det visar sig att reflekterande skrivning inte alls är vanligt i deras klassrum, det är inte en naturlig del av skrivandet. Det pedagogerna tar upp om tidsbrist, kan vara en förklaring till att reflekterande skrivning inte är vanligt förekommande. För att kunna jobba med det behöver man som pedagog vara engagerad. Jag menar inte att dessa pedagoger inte är det men att få ta del av elevernas reflekterande texter, kräver mer än bara tid. Man kan t.o.m. bli personligt involverat, vilket jag tror man är lite försiktig med. Att undervisa innebär att påverka och bli påverkad. Genom reflekterande texter bli vi vittnen till elevernas liv och historier, då kan vi omöjligen undvika att bli påverkade. Risken finns att man upptäcker lite för mycket t.ex. upptäckte Karl genom en reflekterande text att en av hans elever hade självmordstankar. Det är just det man inte har tid med, elevernas psykiska hälsa eller att det framkommer att de inte har några vänner. Det är skrämmande ämnen som man gärna vill undvika.

Lärarens förväntningar har stor påverkan på eleverna (Jenner 2004). En av informanterna menar att friskrivning inte leder till något då eleverna inte ens kommer igång. Jag ser det som att man inte vet vad man får för produkt. Att det kan vara svårt att ge eleverna fria händer t.ex. i skrivandet, när man är van vid att beställa olika sorters texter. Det är ingen hemlighet att vi oftast är produktorienterade, det är viktigt att det vi gör, leder till en produkt. Skolan är inget undantag, här är målsättningen att elever på en skrivlektion, har skrivit och helst en text på lärarens begäran. Resultatet av undersökningen visade att lärarna hade en negativ syn på samförfattarskap eller att man helt enkelt har för lite erfarenhet av det. Jag vill påstå att elever lär sig mycket genom att

utbyta tankar och erfarenheter. Språkinläring sker i samspel och språk utvecklas genom att eleverna själva får använda det (Söderbergh 1982). Om språk finns mellan oss (Bakhtin, Dysthe 1996), är det av stor vikt att vi använder det, inte minst när vi skriver.

Slutord

Efter genomfört arbete, där syftet var *att undersöka hur olika pedagoger jobbar för att motivera omotiverade elevers skrivande och hur det dialogiska klassrummets vara eller icke vara påverkar skrivandet*, kan jag tycka att materialet var ganska begränsat. Men att det ändå har gett mig information om hur olika pedagoger jobbar med skrivning.

Jag ser nu i efterhand att de frågor jag ställde på intervjuerna (bilaga) inte var tillräckligt många och att utformningen skulle kunna vara annorlunda. Detta har lett till att respons - och skrivprocessdelen känns lite tunn jämfört med andra delar i arbetet. Jag kan ändå säga baserat på slutresultatet att jag har upptäckt intressanta förhållanden när det gäller skrivning.

När jag nu börjar bli klar med skrivandet, upptäcker jag att frågorna är fler än i början av den här processen. Alla funderingar som det här arbetet har väckt, har inte rymts inom min uppsats men jag vill ge några av de som förslag på områden som skulle kunna undersökas.

Det skulle vara intressant att undersöka hur elever upplever skrivämnen då de själva inte får välja. En jämförelse mellan två klasser där den ena fick välja själv och en annan som fick skrivuppgifter av lärare, skulle vara av stort intresse. Det skulle också vara intressant att i en större studie undersöka hur erfarna respektive oerfarna pedagoger jobbar med skrivande. Detta med tanke på att lärarutbildningen genomgår förändringar.

*Om barn är oförmögna att lära sig
bör vi anta att vi ännu inte hittat rätt ingång att stödja
dem i sökandet efter en egen strategi till lärande.*

(Anonym röst i personalrummet. Lindö 1998:112)

Referenser

Calkins, L. McCormick, 1995: *Skrivundervisning*. Översättning: Eivor Wirde.
Mölnlycke: Utbildningsstaden

Dysthe, O. 1996: *Det flerstämmiga klassrummet*.
Översättning: Björn Nilsson.
Lund: Studentlitteratur

Dysthe, O. 2002: *Skriva för att lära*.
Lund: Studentlitteratur

Glasser, W Dr, 1996: *Motivation i klassrummet*.
Jönköping: Brain Books AB

Hagmann G. 1990: *Konsten att motivera*.
Kristanstads boktryckeri AB.

Hagtvet, B. Eriksen 2006: *Språkstimulering*. D. 2. Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern.
Natur och kultur

Imsen, G, 2006: *Elevens värld* – introduktion till pedagogisk psykologi.
4; e upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Jenner, H, 2004: Forskning i fokus, nr. 19 *Motivation och motivationsarbete*
– i skola och behandling. Myndigheter för skolutveckling.
Stockholm: Liber Distribution.

Karlberg M. 2005: Utvärdering av två lärarprogram för elever med beteendeproblem.
Forsknings – och utvecklingsenheten,
Stockholms stadsledningskontor. FoU – rapport 2 005:2
<http://www.stockholm.se/Extern/Templates/Page.aspx?id=96371>

Krashen S. D, 1984: *Writing*.
Research, Theory and Applications. New York

Ladberg, G. 1994: *Alla barns skola?*
Att undervisa utsatta barn... och alla andra. Stockholm: Rädda barnen.

Lpo, 94. 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.

Lundgren, M och Lökhholm, K 2006: *Motivationshöjande samtal i skolan*.
Lund: Studentlitteratur.

Malten, A. 1995: *Lärarkompetens*.
Lund: Studentlitteratur

Malten, A. 1997: *Pedagogiska frågeställningaren* introduktion till pedagogiken.
Lund: Studentlitteratur.

Molloy, G. 2002: *Läraren, litteraturen, eleven*.
Stockholm: Lärarhögskolan

Norberg Brorsson, B. 2007: *Man liksom bara skriver*.
Skrivande och skrivkontexter i grundskolans senare år 7 och 8.
Örebro: Örebro Universitetsbibliotek.

Strömquist, S. 1996: *Skrivboken*. Skrivprocess,
skrivråd och skrivstrategier. Malmö: Gleerups.

Svedner, O. P. 1999: *Svenskämnet och svenskundervisningen*
närbilder och helhetsperspektiv.
Uppsala: Kunskapsföretaget.

Svenning, C. 1999: *Metodboken*.
Samhällsvetenskaplig metod och metodutveckling. 3: e upplagan.

Söderbergh, R, 1982: *Att lära sig läsa och skriva 80- talets Sverige*.
Svar på tal. Om svenskundervisningen och skolans kulturpolitiska uppgifter.
Lund: Liber

Svenska språknämnden: 2000. *Svenska skrivregler*
Falköping: Liber

Trost, J. 2001: *Enkätboken*.
Lund: Studentlitteratur.

Bilaga/Intervjuguide

Hur arbetar olika pedagoger för att motivera de elever som inte tycker om att skriva?

- 1- Varför tror du vissa elever har svårt att skriva? Då menar jag inte elever med läs och skrivsvårigheter eller som har någon diagnos utan bara de vi kallar för ”omotiverade”.
- 2- Hur jobbar du med att motivera de elever som inte tycker om att skriva?
- 3- På vilket sätt jobbar du för att utveckla elevernas skrivande?

På vilket sätt påverkar det dialogiska klassrummets vara eller icke vara elevers skrivande?

- 4- Vad händer med elevernas texter? Använder du de som underlag för kollektivt lärande, dvs. att elevernas texter lägger grunden för diskussioner i grupp eller helklass?
- 5- Händer det att dina elever skriver tillsammans? Hur ser du på det?
- 6- Hur ofta får dina elever skriva reflekterande texter?
- 7- Vem ska få bestämma skrivuppgiften, tycker du? Läraren eller eleven? Varför?
- 8- Hur länge har du jobbat som lärare?
- 9- Vad tycker du själv om att skriva? Varför?