



NLA
Høgskolen

***«Denne fasen er jo nesten viktigere enn selve
prosjektet, tenker jeg»***

*En kvalitativ studie med tre norsklæreres erfaringer om
motivasjon i førskrivingsfasen i 3.- 4.klasse*

Marie Innvær Ljones

Masteroppgave i GLU 1-7 med fordypning i norsk ved NLA
Høgskolen Bergen

Våren 2022

Veileder: Eline Margrete Hjellum

Sammendrag

Denne studien har undersøkt hvilke erfaringer tre norsklærere har med å motivere elevene i førskrivingsfasen i 3.- 4. klasse. Valg av tema henger tett sammen med setningen *Jeg vet ikke hva jeg skal skrive om*, som er et kjent utsagn hos mange barn. Gjennom egne erfaringer fra praksisfeltet, har jeg selv erfart at flere elever mangler motivasjon for å komme i gang å skrive. Som fremtidig norsklærer ønsket jeg derfor å undersøke nærmere hva andre norsklærere gjør i slike skrivesituasjoner. Studiens problemstilling ble derfor slik: *Hva er norsklærerens erfaringer med å motivere elevene i førskrivingsfasen i 3.-4. klasse?* For å belyse følgende problemstilling har jeg undersøkt hvordan førskrivingsfasen påvirker elevens motivasjon for videre skrivearbeid, hvilke arbeidsmåter norsklærere har gode erfaringer med å bruke i førskrivingsfasen, og hva norsklærere gjør dersom de opplever at elevene mangler motivasjon for å komme i gang med å skrive. Denne studien har et kvalitativt forskningsdesign og metoden som ble brukt var semi-strukturert intervju. Det finnes lite tidligere forskning som undersøker direkte på lærerens erfaringer om motivasjon i førskrivingsfasen på småtrinnet. Jeg håper derfor at denne studien kan bidra positivt inn i forskningslandskapet, og at andre lærere kan hente inspirasjon til egen undervisning.

Analysen viser at norsklærerne i denne studien mener førskrivingsfasen er viktig for elevens motivasjon for videre skrivearbeid. Bakgrunnen for dette er at skriveprosessen er krevende, og det kan derfor være avgjørende for elevens prestasjon at de er motiverte fra starten av. Læreres erfaringer i denne studien viser at elevens motivasjon kan gjenspeiles i resultatet på sluttproduktet. I tillegg påpeker de om elevene skal bli motiverte for skrivning er det betydningsfullt at de får positive opplevelser. Lærerne i denne studien erfarer at det å sette elevene i gang uten særlig forarbeid fungerer svært dårlig. De mener det kan være en årsak for at flere av elevene sier setningen *Jeg vet ikke hva jeg skal skrive*. Arbeidsmåter som de har gode erfaringer med å bruke er: modellering, samtaler, hente fram bakgrunnskunnskaper og tenkeskriving. Et funn fra analysen viser hvor avgjørende det er for elevenes motivasjon at skriveoppgaven har et formål og en reel mottaker. Norsklærerne i denne studien opplever at flere elever blir motiverte om de vet hva teksten deres skal brukes til, og om noen andre skal lese den. Andre faktorer som norsklærerne la hovedvekt på var at elevene bør få en forståelse for hvorfor de skal skrive den spesifikke oppgaven, tid til å ferdigstille tekstene deres, og knytte skriveoppgavene til elevens interesser.

Summary

This study has examined which experiences three Norwegian teachers have to motivate student`s in prescribing phase in 3rd. and 4th grade. Choice of topic as background with the sentence *I don't know what to write about*, which is a common saying for many children. Through my own experience in my praxis, I have experienced that many student`s lack motivation to get started with writing. As future Norwegian teacher I therefore wanted to examine what other Norwegian teachers do in such writing situations. The research question of the study became as follows: *What are Norwegian teachers experiences to motivate the students in prescribing phase in 3rd. and 4th grade?* To illuminate the following research question, I have examined how prescribing phase affect the student`s motivation for further writing work, which working methods Norwegian teachers have good experiences to use in prescribing phase, and what Norwegian teachers do when they experience that their student`s lack motivation to start writing. This study has a qualitatively research design and the method that is used is semi-structured interview. There is little previous research who directly examines the teacher`s experiences about motivation in prescribing phase in primary school. I hope this study can contribute positively into body of research, and that other teachers can get inspired to their own teaching.

The analysis indicates that the Norwegian teachers in this study, believe that the prescribing phase is significant for the student`s motivation for further writing work. The reason is that the writing process is demanding, and it can therefore be essential for the student`s achievement that they are motivated from the start. The teacher`s experiences in this study reveals that student`s motivation can reflect the result. Furthermore, the teachers point out the importance of positive experiences, for the student`s motivation. The teachers in this study, consider that to let the students start writing without preparation, is deficient. They believe that it can cause that the students claim the sentence *I don't know what to write about*. The work methods with good experiences are modeling, conversation, background knowledge, mind-maps and thinking writing. A discovery in the analysis indicates that it is critical for student`s motivation that the writing task has a purpose and a real receiver. Norwegian teachers in this study encounter that several students become motivated if they know what their text will be used to, and if someone else should read it. However, additional factors, which the teachers key emphasize is that the students should get a comprehension why they shall write specifically this task, get enough time to complete their texts and connect their writing tasks to the students` interests.

Forord

Når jeg begynte på Grunnskolelærerutdanningen for trinn 1-7 på NLA for fem år siden, var det veldig vanskelig å se for seg hvordan dette masterforløpet skulle bli. Jeg har gjennom disse årene vært både spent og stresset for masterskrivingen, og visste lite hva dette kom til å innebære. Likevel kan jeg, med hånden på hjertet, si at jeg er veldig glad for at lærerutdanningen har blitt til integrert masterutdanning. Det har vært en utrolig spennende, givende, lærerikt og krevende tid med masterskriving, med flere oppturer og nedturer. Jeg sitter nå i dag med mye ny og relevant kunnskap om elevers skriving i norskfaget på småtrinnet, som jeg er sikker på jeg får bruk for som fremtidig norsklærer. Jeg er veldig glad for at jeg nå er i mål, og kan veldig snart kalle meg for lektor. I denne forbindelsen er det flere jeg ønsker å takke.

Først ønsker jeg å rette en stor takk til min fantastiske veileder, Eline Margrete Hjellum, for at hun har vært så tålmodig med meg. Takk for alle gode konstruktive tilbakemeldinger, og oppmuntrende og støttende kommentarer du har gitt meg underveis i denne prosessen. Det har vært veldig godt å ha en person å diskutere oppgaven sammen med, som har mye god kunnskap innenfor feltet jeg har undersøkt. I tillegg ønsker jeg å takke mine informanter, som har delt sine kunnskaper og erfaringer med meg. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven blitt gjennomført.

Videre ønsker jeg å takke min mor og min søster for hjelp av korrekturlesing, og som har brukt mange timer på å hjelpe meg. Det har vært veldig givende å få *nye øyner* på samme tekst. Til slutt ønsker jeg å takke min samboer, familie og venner som har heiet på meg og hatt troen på at jeg skulle komme i mål. Dere er alle fantastiske!

Marie Innvær Ljones
(Bergen, 20.mai 2022)
(Mobil: 91841368, e-post: ma_ljones@live.no)

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn og tema.....	2
1.2 Problemstilling	3
1.3 Begrepsavklaring.....	3
1.3.1 Motivasjon	4
1.3.2 Skrivning.....	4
1.3.3 Førskrivingsfasen	5
1.4 Kart over videre lesing	5
2. Teoretisk bakgrunn	6
2.1 Motivasjon	6
2.1.1 Hvilken betydning har motivasjon for elevenes læring?	6
2.2 Proessorientert skrivning med hovedfokus på førskrivingsfasen	8
2.2.1 Proessorientert skrivning – historisk tilbakeblikk	8
2.2.2 Ulike skrivefaser	9
2.3 Førskrivingsfasen	10
2.4 Førskrivingsaktiviteter.....	10
2.4.1 Å lage en disposisjon.....	11
2.4.2 Tenkeskriving	11
2.4.3 Helklassesamtalen	12
2.4.4 Aktivisere forkunnskaper	12
2.4.5 Modelltekster	12
3. Tidligere forskning om skrivning og førskrivingsfasen.....	13
3.1 Normprosjektet	13
3.2 SKRIV- prosjektet	14
3.2.1 Skrivetrekanten.....	15
3.3 Førskrivingsfasen	16
4. Metode	18
4.1 Det kvalitative forskningsintervjuet	18
4.1.1 Begrunnelse for valg av metode	18
4.2 Datainnsamling.....	19
4.2.1 Intervjuguide	19
4.2.2 Utvalg.....	20
4.2.3 Gjennomføringen av intervjuene.....	21
4.3 Analyse av datamaterialet	22
4.3.1 Transkripsjon	22

4.3.2 Analyse av datamaterialet	22
4.4 Forskningsetiske hensyn	24
4.5 Kvalitetsvurderinger av metoden	26
4.5.1 Generalisering	26
4.5.2 Reliabilitet	26
4.5.3 Validitet.....	27
5. Presentasjon av funn	29
5.1 Lærer 1.....	29
5.1.1 I hvilken grad mener lærer 1 at førskrivingsfasen påvirker elevenes motivasjon for videre skrivearbeid?.....	29
5.1.2 Hvilke arbeidsmåter har lærer 1 gode erfaringer med?	30
5.1.3. Hva gjør lærer 1 dersom hun opplever at elevene mangler motivasjon for å komme i gang med skrivningen?.....	31
5.2 Lærer 2.....	34
5.2.1 I hvilken grad mener lærer 2 at førskrivingsfasen påvirker elevenes motivasjon for videre skrivearbeid?.....	34
5.2.2 Hvilke arbeidsmåter har lærer 2 gode erfaring med?	35
5.2.3 Hva gjør lærer 2 dersom hun opplever at elevene mangler motivasjon for å komme i gang med skrivningen?.....	36
5.3 Lærer 3.....	37
5.3.1 I hvilken grad mener lærer 3 at førskrivingsfasen påvirker elevenes motivasjon for videre skrivearbeid?.....	38
5.3.2 Hvilke arbeidsmåter har lærer 3 gode erfaringer med?	38
5.3.3 Hva gjør lærer 3 dersom hun opplever at elevene mangler motivasjon for å komme i gang med skrivningen?.....	40
5.4 Oppsummering av hovedfunn	42
5.4.1 I hvilken grad påvirker førskrivingsfasen elevenes motivasjon for videre skrivearbeid?	42
5.4.2 Hvilke arbeidsmåter har norsklærerne gode erfaringer med å bruke?.....	42
5.4.3 Hva gjør norsklærerne dersom de opplever at elevene mangler motivasjon for å komme i gang med skrivningen?	43
6. Drøfting.....	44
6.1 Hvordan påvirker førskrivingsfasen elevenes motivasjon for videre skrivearbeid?	44
6.2 Hvilke arbeidsmåter har norsklærerne gode erfaringer med å bruke i førskrivingsfasen?	46
6.3 Hva gjør norsklærere dersom de opplever at elevene mangler motivasjon for å komme i gang med skrivningen?.....	50
7. Avslutning	52
7.1 Oppsummering	53
7.2 Forslag til videre forskning.....	56

Litteraturliste	57
Vedlegg 1: NSD sin vurdering.....	61
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	62
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	66

1. Innledning

Skolen har en svært viktig jobb å gjøre for å ruste elevene for fremtiden. Håland (2018) mener det er viktig at barn lærer seg å skrive for å bli gode samfunnsborgere, og fungere i arbeidslivet. En viktig del av å få dette til er at elevene ser viktigheten av å kunne skrive. Kvithyld et al. (2017) mener gode skriveferdigheter er avgjørende for å fullføre en suksess skolegang og utdanning.

Å kunne skrive er en av de fem grunnleggende ferdighetene som skolen er pliktig til å legge til rette for gjennom hele opplæringsforløpet. I rammeverket for grunnleggende ferdigheter (2017) står det følgende «Skriving er et redskap for læring i alle fag og gjennom å utvikle ferdigheten blir faglige ferdigheter utviklet». I LK20 står det at skriving skal utvikles i alle fag, men likevel er det norskfagets hovedoppgave. Ifølge Kvithyld et al. (2017) er skriving et redskap som brukes for å vise både hva man har lært og for å lære nye ting. Bakke (2014) peker på at det å kunne skrive ikke er en evne som er medfødt. Det er en ferdighet og ressurs som er krevende å tilegne seg, og tar lang tid å mestre. I overordnet del står det følgende «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her ser vi at skolen er pliktig til å tilpasse læring for alle elever, og motivasjon er en viktig faktor for elevens læring.

På skolen skriver elevene mange tekster, og flere av disse havner enten i skolesekken, i en skuff, eller i en mappe på datamaskinen. Flere av tekstene blir derfor aldri sett på igjen. Det å ikke ha et formål med skrivingen, kan ha flere negative virkninger. Flere av elevene kan miste motivasjonen, og ikke forstå hensikten med å arbeide med skriveoppgaven som de har fått utdelt. På skolen er det dessverre mange barn som mangler skrive lyst og selvtillit som skrivere. Mange mangler i tillegg nødvendige strategier for å komme i gang med skrivingen. Kverndokken (2014) bekrefter dette, og mener det kan skyldes at skriveoppgavene kan føles som uinteressante og uoverkommelige. Dette kan føre til at mange barn får skrivesperre og har vansker med å komme i gang. Skriveprosessen er en lang og krevende prosess, som består av flere faser. For å få elevene i gang med å skrive, bør læreren starte med hvilke arbeidsmåter og strategier man kan benytte i den første skrivefasen. Det kan være flere grep som kan være avgjørende for hvor motiverte elevene blir for videre skrivearbeid.

1.1 Bakgrunn og tema

Jeg vet ikke hva jeg skal skrive om er et kjent utsagn hos mange barn. Dette er en av hovedgrunnene bak mitt valg for problemstilling. Som lærerstudent og arbeid som vikar har jeg gjentatte ganger fått spørsmål fra elevene om hvorfor de må skrive. Utsagn som «Hvorfor er det så viktig å lære seg og skrive?», «Dette er kjedelig!» og «Jeg gidder ikke å skrive» har elever flere ganger sagt til meg, når læreren har introdusert skriveoppgaver. Dette ga meg motivasjon for å finne ut mer om hva læreren kan gjøre, dersom man møter barn som har denne innstillingen til skriving. Det kan være nødvendig med en bevissthet rundt hva læreren velger å gjøre for å hjelpe elevene i gang med skrivingen, og hvordan man kan forberede elevene best mulig for videre skrivearbeid. Formålet med denne studien er å forske på lærerens erfaringer med å motivere elevene i førskrivingsfasen. Jeg har valgt å sette søkelys på 3-4 klasse, fordi som fremtidig norsklærer ønsker jeg å arbeide på småtrinnet.

Mitt ønske som fremtidig norsklærer er å undersøke nærmere hva som kan prøves ut, når jeg står i en slik situasjon selv. Jeg vet at dette kommer til å variere veldig etter elevgruppen, men det å ha fått noen nyttige innspill, som jeg kan reflektere over, kan være til god hjelp til egen startfase som lærer. Temaet jeg har valgt, har jeg stor motivasjon for å undersøke nærmere.

Det finnes lite tidligere forskning som forsker direkte på lærerens erfaringer med å motivere elevene i førskrivingsfasen. Min studie kan på bakgrunn av dette, være et bidrag til forskningsfeltet, som belyser en problemstilling det ikke er gjort mye forskning på tidligere. Jeg håper denne studien kan bidra positivt inn i forskningslandskapet, og at andre lærere kan hente inspirasjon til egen undervisning. Skriving finnes ikke bare i norskfaget, men også i de andre fagene i skolen. Jeg tror denne tematikken kan være relevant for andre lærere, og at de kan kjenne seg igjen i problematikken, med å få elevene motiverte for å komme i gang med å skrive. En studie som denne kan gi en økt bevissthet rundt hva norsklærere gjør for å motivere elevene i førskrivingsfasen.

1.2 Problemstilling

I denne studien skal jeg intervju norske lærere for å besvare på følgende problemstilling:

Hva er norsklærerens erfaringer med å motivere elevene i førskrivingsfasen i 3.-4. klasse?

For å belyse problemstillingen har jeg laget tre forskningsspørsmål:

1. *Hvordan påvirker førskrivingsfasen elevenes motivasjon for videre skrivearbeid?*
2. *Hvilke arbeidsmåter har norsklærerne gode erfaringer med å bruke i førskrivingsfasen ?*
3. *Hva gjør norsklærerne dersom de opplever at elevene mangler motivasjon for å komme i gang med skrivingen?*

Bakgrunnen for det første forskningsspørsmålet er å undersøke i hvilken grad førskrivingsfasen påvirker elevenes motivasjon for videre skrivearbeid. Det er for å få frem at førskrivingsfasen er kun en av flere skrivefaser. Jeg ønsker å undersøke om denne skrivefasen har betydning for den videre skriveprosessen. Jeg tenker det kan være relevant å høre om norsklærerne mener det er nødvendig å bruke mye tid i oppstarten.

Det andre forskningsspørsmålet ønsker jeg å belyse hvilke arbeidsmåter norsklærere har gode erfaringer med å bruke i førskrivingsfasen. Som fremtidig norsklærer mener jeg det er essensielt å høre hvilke arbeidsmåter andre norsklærere erfarer fungerer godt. Mitt ønske er å innhente inspirasjon til planlegging av egen og andres undervisning i fremtiden.

Det tredje forskningsspørsmålet er hovedgrunnen for at jeg valgte dette temaet. Det kan være betydningsfullt å høre hvordan forskjellige norsklærere velger å løse utfordrende situasjoner. Med det mener jeg at elevene ikke har lærelyst eller motivasjon for å komme i gang med å skrive. Bakgrunnen for det andre og det tredje forskningsspørsmålet er å kunne belyse både det positive, men og det utfordrende, som kan oppstå i førskrivingsfasen.

1.3 Begrepsavklaring

I dette delkapittelet blir det forklart tre sentrale begreper, som er nyttige for å forstå problemstillingen og hele studien. Det blir her gitt en kort forklaring for å få en oversikt om hva jeg legger i begrepene. Det blir gitt en grundigere og dypere forklaring i kapittelet 2 *Teoretisk bakgrunn..*

1.3.1 Motivasjon

Begrepet motivasjon har mange forskere vært opptatt av å kunne definere. Manger og Wormnes (2015) understreker at motivasjon er den avgjørende faktoren for at barn tilegner seg mest mulig kunnskap. Det betyr at en forutsetning for best mulig læringsutbytte for elevene er at de er motivert for å lære. Skaalvik og Skaalvik (2018) mener motivasjon er en drivkraft og en prosess som fører til at en målrettet aktivitet blir satt i gang. Elevenes motivasjon kan bli synliggjort gjennom valgene de tar, innsatsen de viser, og deres utholdenhet når møter utfordrende oppgaver som skal løses. I denne studien skal jeg se nærmere på hvorfor motivasjon spiller en sentral rolle i førskrivingsfasen. Du kan lese mer om dette i kapittel 2.1. *Motivasjon*.

1.3.2 Skrivning

Min forståelse av dette begrepet kan sammenlignes med definisjonen av skrivning som grunnleggende ferdighet i *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*:

Å kunne skrive vil si å kunne ytre seg forståelig og på en hensiktsmessig måte om ulike emner og å kommunisere med andre. Skrivning er også et redskap for å utvikle egne tanker og egen læring. For å kunne skrive forståelig og hensiktsmessig må ulike delferdigheter utvikles og samordnes. Dette innebærer å være i stand til å planlegge, utforme og bearbeide tekster som er tilpasset innholdet og formålet med skrivningen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Denne definisjonen forklarer at skrivning er en handling hvor målet er å kommunisere tydelig og fornuftig sammen med andre. Elevene bør tilegne seg kognitive ferdigheter for å kunne ha egenskapen til å se for seg mottakeren og tilpasse teksten deretter. I tillegg er det viktig at de klarer å strukturere og bearbeide tankene sine.

Begrepet skrivestrategier blir også nevnt i denne studien, og jeg mener derfor det kan være nødvendig å gi en kort definisjon på hva som legges i det. Kvithyld et al. (2017) forklarer at det er et begrep skriveren tar i bruk om teknikker og prosedyrer for å kunne fullføre en skriveoppgave.

1.3.3 Førskrivingsfasen

Førskrivingsfasen er den første skrivefasen i skriveprosessen. Denne studien fokuserer på hva som skjer i oppstarten av en skrivesituasjon. Kvithyld et al. (2017) skriver at i denne fasen handler det om å bli kjent med hvilke strategier, som kan være lønnsomme å bruke før man begynner med en skriveoppgave. Det handler om å få ned tanker til hva man kan skrive om, og få hjelp til hvordan det ferdige sluttproduktet kan se ut. Senere i teksten under kapittel 2.2 *Proessorientert skriving med hovedfokus på førskrivingsfasen*, kan du lese mer om hvordan førskrivingsfasen kan settes inn i en større sammenheng, nemlig proessorientert skriving. Det blir også nevnt senere i studien mer om hva denne skrivefasen er og ulike førskrivingsaktiviteter.

1.4 Kart over videre lesing

Denne masteroppgaven er delt inn i sju kapitler. I dette kapitlet har jeg belyst studiens norskdidaktiske relevans, bakgrunn for tema, problemstilling og begrepsavklaring. I kapittel 2 skal jeg presentere relevant litteratur som skal diskuteres i lys av funnene senere i teksten. I kapittel 3 skal jeg gjøre rede for tidligere norskdidaktisk forskning innenfor skriving og førskrivingsfasen. I kapittel 4 skal jeg presentere studiens metodevalg. Kapitlet inneholder begrunnelser for de metodiske valgene, begrensinger og kvalitetsvurderinger av metoden, utvalg av informanter, hvordan gjennomføringen av datainnsamlingen har foregått, og analyseprosessen. I kapittel 5 skal jeg presentere funnene fra analysen. I dette kapitlet har jeg valgt å presentere lærerne hver for seg med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål. Til slutt i kapitlet oppsummerer jeg hovedfunnene til studien. I kapittel 6 skal jeg diskutere noen av funnene mine i lys av teori og tidligere forskning. Dette kapitlet er også inndelt etter studiens forskningsspørsmål. I kapittel 7 blir det gitt en avsluttende oppsummering og forslag til videre forskning.

2. Teoretisk bakgrunn

2.1 Motivasjon

2.1.1 Hvilken betydning har motivasjon for elevenes læring?

Motivasjon har en avgjørende betydning for elevenes læring, og gjelder selvsagt også for skriving. Traavik (2014) hevder at i førskrivingsfasen blir motiveringsaspektet tatt godt vare på. Det begrunner hun med at førskrivingsfasen ofte blir beskrevet som «skrivingsoppdagingsstadium» (s.93). Det er i denne skrivefasen at elevene får muligheten til å finne ut hvilket tema de ønsker å skrive om, og hvilke bakgrunnskunnskaper de har. Videre mener Traavik (2014) at det er viktig å gjøre skrivingen lystbetont, for at elevene skal føle seg motivert til å gå i gang med en skriveoppgave.

Skaalvik og Skaalvik (2018) tydeliggjør at flere lærere i skolen kan klage over at elevene deres er umotiverte for skolearbeid. Dette kaller forfatterne for kvantitativ dimensjon. Det betyr at læreren påstår at motivasjonen er noe elevene har lite eller mye av. Det motsatte blir kalt for kvalitativ dimensjon. Med denne tilnærmingen ville ikke læreren bare spurt seg selv om *hvor* motiverte elevene er, men undersøkt *hva* det er som motiverer dem. Miljøet og tilretteleggingen av læringssituasjonen har stor virkning for elevens motivasjon. Teoretikerne understøtter at læreren har stor påvirkningskraft for elevens motivasjon.

Ifølge Manger og Wormnes (2015) er motivasjon nødvendig for all læring og for vår egen selvoppfatning. Med det menes det hvilke holdninger, følelser og tanker man har om seg selv. Videre påpeker forfatterne at det varierer veldig fra person til person om hva som motiverer dem. Det kan blant annet komme av forventninger av belønninger, eller at vi er interessert i å løse et problem. Skaalvik og Skaalvik (2018) har undersøkt om belønning, i form av ros fra læreren, kan ha en forsterkende virkning. Et forklarende eksempel er om en elev ikke er fornøyd over eget arbeid, og læreren kommenterer elevenes arbeidsinnsats som meget bra. Kommentaren kan derfor ha motvirkende effekt, siden læreren tror eleven har arbeid godt for å oppnå det resultatet. Eleven kan derfor tror at læreren har lave forventninger for deres arbeidsinnsats.

Motivasjon for å lære kan bli synliggjort for elevene ved at de finner skoleaktiviteter, som er meningsfulle og gir dem betydning å holde på med. Skaalvik og Skaalvik (2016) hevder at motivasjon kan fremme læring indirekte, i lag med innsats, utholdenhet og egnet læringsstrategier. De mener at desto mer motiverte elevene er, jo høyere innsats gir de.

En ting som kan være viktig for elevens motivasjon i skolen, er at elevene får skriveoppgaver som gjør at de kjenner mestring. Det betyr at elevene bør få skriveoppgaver som gir de utfordringer tilpasset deres nivå. Dette kan ses i sammenheng med *den nærmeste utviklingssonen* i den sosiokulturelle teorien til Vygotskij (1962, 1978, sitert i Skaalvik og Skaalvik, 2018). Den sosiokulturelle teorien handler om hva elevene lærer, bestemmes ut ifra den verden de lever i. I den nærmeste utviklingssonen klarer ikke eleven å løse oppgaver på egenhånd. «En populær utforming av dette prinsippet er at det eleven kan gjøre med assistanse i dag, kan han gjøre alene i morgen» (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s.71). Den nærmeste utviklingssonen kan derfor ses i lys av hva tilpasset undervisning går ut på. Skaalvik og Skaalvik (2018) skriver at tilpasset undervisning konsentrerer seg om elevens nærmeste utviklingssone, og det fører til at elevene stadig utvikler seg. For å knytte dette til førskrivingsfasen, er det i denne fasen elevene får utdelt skriveoppgavene, og det er her viktig at disse er tilpasset elevens nivå. For det kan føre til at elevene kjenner mestring og får motivasjon for å komme i gang med skrivingen.

2.1.2 Indre og ytre motivasjon

Motivasjon kan deles inn i to: indre og ytre motivasjon. Ryan og Deci (1994) definerer indre motivasjon blir skapt gjennom interesser, og ytre motivasjon blir gjennomført på grunn av belønning, løfter eller trusler. Skaalvik og Skaalvik (2018) hevder at om læreren ønsker å belønne elevene, er det viktig at denne er tilgjengelig og realistisk.

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2016) kan lek og aktiv læring brukes for å fremme indre motivert atferd. Indre motivert læringsatferd gjøres på grunn av at lærestoffet er interessant, og ved å jobbe med det oppleves det glede. Gleden ligger da i selve aktiviteten, ikke i det ytre ved at det blir gitt enten belønning eller ros på grunn av resultatet. «Indre motivasjon er i litteraturen blitt betraktet som den optimale formen for motivasjon. Når en person engasjerer seg i en aktivitet av interesse, betyr dette at handlingen utføres av pur glede og lyst og ikke av ytre kontroll» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.151). Hvis man jobber ut ifra sin indre motivasjon blir aktiviteten gjennomført på grunn man har lyst. En viktig grense mellom indre og ytre motivasjon er interesse, som betyr at aktiviteten er tilfredsstillende og engasjerende.

Skaalvik og Skaalvik (2018) skriver at i den pedagogiske litteraturen fremstilles vanligvis indre motivasjon i kontrast til ytre motivasjon, og at indre motivasjon er den mest effektive drivkraften til skolearbeid. Videre hevder forfatterne at ikke alt skolearbeid i skolen opplever

elevene som gledelig, og skolen kan derfor ikke bastant satse på aktiviteter som løses ut ifra elevens indre motivasjon. Deres begrunnelse er at mange oppgaver i skolen ikke inkluderer elevens interesser. Forfatterne mener derfor en fin balanse kan være å både arbeide ut ifra sin indre motivasjon, men også bygge opp autonom ytre motivasjon, for at eleven skal engasjere seg til oppgaven. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2016) er høy grad av selvbestemmelse og lite avhengig av ytre belønning det som er felles for både den indre motivasjonen og den autonome ytre motivasjonen. Det kan hjelpe elevene til å se verdien med å arbeide med skriveoppgavene. For å få til å være en god autonomistøttende lærer er at hun eller han (s.69):

- Gir elevene gode begrunnelser for de valgene som tas
- Lytter til elevene og lar dem gi uttrykk for sine synspunkter
- Gir elevene valgmuligheter der det er mulig
- Gir så få direktiver som mulig
- Tas elevenes spørsmål, erfaringer og ønsker på alvor
- Oppfordrer elevene til å ta initiativ

2.2 Proessorientert skrivning med hovedfokus på førskrivingsfasen

2.2.1 Proessorientert skrivning – historisk tilbakeblikk

Traavik (2014) presenterer i sitt kapittel et historisk tilbakeblikk på den proessorienterte skrivepedagogikken. Det gjøres for at vi skal forstå hvorfor proessorientert skrivning har fått en stor plass i læreplanene og i den norske skolen. POS utviklet seg som en reaksjon på en undervisningspraksis der hovedfokuset var det ferdige sluttproduktet. Det var lenge slik i skriveundervisningen at det ferdige skriveproduktet fikk størst oppmerksomhet. Traavik (2014) understreker derfor at skriveopplæringen var *produktorientert*. Elevene fikk ingen hjelp fra læreren underveis i skriveprosessen. Sluttproduktet ble vurdert av lærerne etter strenge formkrav, og det ble lagt stor vekt på grammatikk og rettskriving. Ifølge Dysthe og Hertzberg (2014) kom POS til Norge fra USA på midten av 1980-tallet. Det ble først lagt stor vekt på skriveglede og positiv respons, og senere ble det større vektlagt grundig arbeid med alle skrivefasene.

Dysthe og Hertzberg (2014) skriver at i læreplanen L97 var det et kompetansemål som omhandlet at tekstene skal bli til i prosess og samspill med andre. I LK06 kan også flere av kompetansemålene i norskfaget knyttes til arbeidsmåter fra POS, for eksempel skal elevene etter 4.trinn: «lese, reflektere over og samtale om egne og andres tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det har kommet en ny læreplan etter at artikkelen er skrevet. I

vår nyeste læreplan LK20, spiller POS fortsatt en stor rolle. Elevene skal i norskfaget etter 4.trinn: «utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk» og «beskrive, fortelle og argumentere muntlig og skriftlig og bruke språket på kreative måter» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

«Grunnlaget for POS er eit heilskapleg syn på språk og læring, som går ut på at utvikling av språk, tenking og læring skjer best gjennom bruk av språket i meningsfulle samanhengar» (Traavik, 2014, s.91). Videre skriver Traavik at skriving og tankeutvikling blir ansett som gjensidig avhengig av hverandre. Framveksten av teksten skjer gjennom tilbakemeldinger underveis både fra læreren og medelever. Hun påpeker at det er viktig at førskrivingsfasen blir lagt stor vekt på for å kunne hjelpe elevene til å finne ut hva de ønsker å skrive om.

2.2.2 Ulike skrivefaser

Skriveprosessen har blitt lagt inn i et system ved å dele prosessen inn i ulike faser. Det varierer fra litteratur til litteratur hvordan de ulike fasene blir delt inn. For eksempel deler Kvithyld et al., (2017) skriveprosessen inn i fire ulike faser: førskrivingsfasen, skrivefasen, revisjonsfasen og slutføringsfasen. Dysthe og Hertzberg (2014) sin figur deles inn i fem faser: førskrivingsfasen, skriving av, respons, omarbeiding og sluttvurdering. Traavik (2014) sin modell om prosessorientert skriving ser slik ut (s.93):

1. Førskrivingsfasen
2. Å skrive førsteutkast
3. Respons på tekstens innhold
4. Å skrive om eller arbeide videre med teksten
5. Lærerrespons på innhold og formelle trekk
6. Slutføring av teksten
7. Slutføring
8. Publisering

Felles for disse inndelingene av skriveprosessen er at alle kaller den første fasen for førskrivingsfasen. Kvithyld, et al. (2017) hevder at det kan være en fordel å dele skriveprosessen inn i ulike faser, for å ha et dilemma å konsentrere seg om gangen. Dysthe og Hertzberg (2014) skriver at i virkeligheten er skriveprosessen mye mer usystematisk enn slik modellen framstiller det. Det er helt naturlig å hoppe mellom de ulike fasene, og få nye ideer underveis i skriveprosessen. Det er ikke alle skriveoppgaver som har tid til å gå nøye

igjennom alle fasene. Videre mener forfatterne at læreren bør velge ut noen oppgaver som det jobbes nøye og grundig med utgangspunkt i inndelingen deres. Traavik (2014) understreker at det er viktig at lærere tilpasser modellen til elevene og de konkrete skrivesituasjonene.

2.3 Førskrivingsfasen

Førskrivingsfasen handler om hvilke strategier som er hensiktsmessige å bruke, før man starter å skrive en tekst. Denne skrivefasen skal forberede elevene på en lengre skriveoppgave. Kvithyld et al. (2017) skriver at det dreier seg om å få ned tanker og idéer, om det man skal skrive om. «Det er nemlig lettere å stryke etterpå enn å få tak i tankar som ble borte» (Dysthe & Hertzberg, 2014, s.24). Dysthe og Hertzberg (2014) mener det er viktig at læreren setter skrivingen inn i en meningsfull faglig sammenheng. Læreren skal hjelpe elevene til å se for seg hvordan teksten kan realiseres. I denne fasen jobbes det med å få innspill til både innhold og form. Det finnes mange forskjellige strategier som kan brukes for å få dette til. Dette kommer jeg tilbake til senere i teksten.

Traavik (2014) synliggjør at dersom norsklærere er bevisste på hvor viktig det er å vektlegge førskrivingsfasen, hjelper de til at skriveferdighetene og skrivegleden får muligheten til å utvikle seg hos elevene. Videre skriver hun at det også kan hindre skrivevegring og «...*angst for det blanke arket* blir redusert» (s.94).

Dysthe og Hertzberg (2014) mener det er viktig å presentere både formålet og mottakeren, i førskrivingsfasen. Eleven kan derfor ta hensyn til dette i planleggingen sin. Traavik (2014) understreker at det er nødvendig å gjøre skrivingen lystbetont, og det kan gjøres ved at elevene vet hva formålet med skriveoppgaven er. Det er i denne fasen elevene skal bli bevisste på hva oppgaven er, hvem som er mottakeren og hva slags form læreren forventer at eleven skal skrive i. Det kan bidra til at elevene blir mer mottakerbevisste når de vet hvem som skal lese teksten deres i ettertid.

2.4 Førskrivingsaktiviteter

Ifølge Kvithyld et al. (2017) jobbes det mye med informasjonsinnhenting, idémyldring og tankevirksomhet i førskrivingsfasen, og lite med å produsere en sammenhengende tekst. Målet er ikke å ha alt rettskrivingen rett, men få ned tanker som kan hjelpe elevene i gang

med å skrive. Ved å jobbe med ulike førskrivingsaktiviteter kan det hjelpe elevene til å finne ut hva de ønsker å skrive om, og kan derfor fungere som igangsettere.

Dysthe og Hertzberg (2014) understreker at førskrivingsfasen er viktig for alle elevene, men spesielt for elever med skriveutfordringer. Læreren kan hjelpe elevene til å få ideer og stoff ved å organisere førskrivingsaktiviteter. Det kan føre til at elevene opplever mestring og skriveglede. Det å komme i gang med skrivingen kan være en stor utfordring for både liten og stor, og derfor kan førskrivingsaktiviteter være til god hjelp.

2.4.1 Å lage en disposisjon

Kvithyld et al. (2017) mener det å skrive en disposisjon kan være en god skrivestrategi for de fleste. Å få orden og planlegge stoffet mener Dysthe og Hertzberg (2014) er en avgjørende del av førskrivingsfasen. Videre hevder de at det varierer veldig fra elev til elev om hvor mye arbeid de legger ned i dette tidlig i skriveforløpet. Noen trenger å lage en disposisjon for å kunne skrive en tekst, mens det kan være unødvendig eller uoverkommelig for andre. Det er viktig å huske på at elever er forskjellige. «Noen er planleggere, mens andre er kaoskrivere» (Kvithyld et al., 2017, s.23). Elevene trenger derfor forskjellige strategier for å strukturere sine tekster. Det er lærerens jobb å hjelpe elevene til å finne strategiene som fungerer for dem. Det kan gjøres ved å la de få prøve ut ulike strategier. Disponeringsstrategier kan blant annet være bruk av Venn-diagram, tankekart, avsnittskjema eller ulike setningsstartere. Traavik (2014) mener at tankekart kan hjelpe elevene å visualisere assosiasjoner og tanker til temaet i skriveoppgaven.

2.4.2 Tenkeskriving

Kverndokken (2014) skriver at tenkeskriving er en måte å tenke gjennom å skrive. Ved å la elevene få tid til tenkeskriving, får de muligheten til å uttrykke seg mer fritt enn ellers. De ordene de skriver ned blir ikke tatt med i en formell vurdering av læreren, men er kun elevens egne notater. Tekstene og notatene som blir produsert er uferdige tekster som skal være til støtte for videre skriving. En hindring for mange elever er at de har en forestilling, om at alt som blir produsert må være rett. Derfor kan det å la elevene få jobbe med tenkeskriving, være en god arbeidsmåte. Elevene trenger ikke å tenke på rettskrivingen, og kan skrive ned det som dukker opp i hode deres. De kan også få muligheten til å kjenne på mestring og gleden av å klare å produsere noe.

2.4.3 Helklassesamtalen

Traavik (2014) skriver at helklassesamtalen er en god førskrivingsaktivitet. Samtalen kan handle om en tekst, en fellesopplevelse, eller om et tema som læreren mener er avgjørende for å skape motivasjon og interesse hos elevene. Det kan være viktig for elevene å gjøre stoffet om til sitt eget, før de går i gang med skrivingen. Elevene får sette ord på egne følelser, tanker og opplevelser rundt temaet gjennom samtalen. Helklassesamtalen gir også læreren muligheten til å kunne forklare ukjente ord og begreper. Det kan også hjelpe elevene med for forståelsen til teamet de skal skrive om. Til slutt synliggjør hun at ved å bruke helklassesamtale som førskrivingsaktivitet, ivaretar den også opplæringen i muntlig aktivitet i klasserommet.

2.4.4 Aktivisere forkunnskaper

Traavik (2014) hevder at elevene får aktivisert bakkunnskapene sine tidlig i skriveprosessen gjennom helklassesamtalen. Kvithyld et al. (2017) mener også det er nødvendig å aktivisere elevenes bakgrunnskunnskap om temaet de skal skrive om. Elevene får hentet fram det de kan om temaet, før de går i gang med å skrive. De mener også at det bør først foregå individuelt og gjerne skriftlig, slik at alle elevene får muligheten til å kople seg på temaet.

2.4.5 Modelltekster

Kvithyld et al. (2017) og Horverak et al. (2020) mener med å bruke modelltekster kan elevene få et bilde av den type tekst de selv skal skrive senere. Det gjør at elevene kan få en bevissthet om skriving og tekst som kan være avgjørende når de selv skal produsere og revidere sine egne tekster senere. Traavik (2014) mener det er viktig at læreren velger tekster som kan fungere som en modell, for de tekstene som elevene skal skrive selv. Ifølge Håland (2010) kan det være gunstig å gi elevene modelltekster fra arbeidslivet, eller fra deres liv.

Kverndokken (2014) hevder at bruken av modelltekster og modelleringsarbeid i tekstsaking alltid beveger seg i spenningen mellom elevautonomi og imitasjon. Et spørsmål man kan stille seg er hvor mye elevene øver, og hva de skaper selv. I en reflekterende imitasjonslæring kan læreren og elevene ha en samtale om modelltekstene sine muligheter og begrensninger. Videre skriver Kverndokken at målet med å bruke modelltekster bør være at læreren ser en utvikling hos elevene, og etter hvert bør elevene frigjøre seg fra mønstre og rammene.

3. Tidligere forskning om skriving og førskrivingsfasen

3.1 Normprosjektet

Normprosjektet var et stort forskningsprosjekt som varte fra 2012-2016. Matre og Solheim (2014) skriver at et av hovedleddene i prosjektet, var å utvikle en stor og nyansert forståelse av hva skriveopplæringen skal forberede elevene på og hva skriving egentlig er. En publikasjon knyttet til Normprosjektet som er særlig relevant med tanke på førskrivingsfasen er Kvistad og Smemo (2015) sin studie. Deres erfaring er at elever gjentatte ganger er «...svært lojale ovenfor skriveoppdrag de får presentert» (s.221). De mener det kan være avgjørende hvordan skriveoppgavene blir formulert, for hvordan skrivearbeidet blir i skolen.

I denne artikkelen presenteres det en studie som omhandler hvordan lærere lager oppgaver til elever på 3. og 4.trinn. Etter det første året med datainnsamling oppdaget både lærere og forskere i prosjektet hvor avgjørende oppgaveformuleringen hadde å si, for å lage «.. læringsfremmende skrivesituasjoner i skolen» (s.222). Denne studien har gitt flere en større forståelse for at det ikke bare er oppgaveformuleringene, men også konteksten oppgavene blir presentert i, eventuelle kriterier og skriverammer har stor innflytelse for elevenes besvarelser. Et interessant funn fra deres datamateriale er at elevbesvarelsene blir nokså like, dersom de har brukt samme skriverammer eller kriterier-lister. Det kan føre til at elevene ikke får den friheten de trenger for å være kreative og selvstendige.

Studiens forfattere mener at lærere bør stille seg spørsmålet: Hva er målet med skriveopplæringen på 3. og 4.trinn? Handler det om at lærerne skal få interessante og morsomme leseopplevelser, eller at elevene skal lære seg gode strategier som de kan ta i bruk for å mestre skriving av forskjellige tekster?

Avslutningsvis ser vi at det mest fremtredende fellestrekket er at «...oppgavene er ledsaget av detaljerte krav til innhold og rammer for å bygge opp tekstene» (s.240). Det betyr at oppgavene har åpenbare føringer og foreslår stillaser for gjennomføringen av skrivingen. Et av funnene deres er at de svake skriverne har resultert i høyt vurderte tekster, når de fikk tilgang på oppgaver med støtte. Likevel, ser de at de sterke skriverne ikke har like stor nytte av det. De mener at grunnen til det kan være at elevene ikke har fått nok utfordringer å strekke seg etter. Deres konklusjon er derfor at hvis flest mulig elever skal ha muligheten for å utvikle seg innenfor skriving, er «..verken frie tøyler eller detaljerte *oppskrifter* svaret når man designer skriveoppgaver». Videre hevder de at det handler om å finne en gunstig balanse

mellom disse grensene. Dette er noe jeg tar med meg inn i min studie, når jeg skal intervju ulike norsklærere om deres erfaringer.

3.2 SKRIV- prosjektet

Fra LK06 ble det å kunne uttrykke seg skriftlig en grunnleggende ferdighet i alle fag.

Norskfaget har fortsatt hovedansvaret for skriveopplæringen, men andre fag har også en plikt for å bidra. I Trondheim ble det startet opp et forskningsprosjekt, som skulle bidra for alle lærere skulle få kunnskap om skriveopplæring i sitt fag. Dette prosjektet ble ledet av Jon Smidt og fikk navnet SKRIV, *Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring*. Et av målene for SKRIV- prosjektet var å gi lærere et hjelpemiddel, som de kan bruke når de skal støtte elevenes skriveutvikling. Smidt (2011) skriver at gjennom de erfaringene som ble gjort i prosjektet satte forskerne sammen ti teser for skriveopplæring i alle fag. Flere av disse tesene kan være relevant å nevne med tanke på førskrivingsfasen.

Et av funnene i SKRIV-prosjektet var at formålet med skrivningen får lite oppmerksomhet i klasserommet. Den første tesen ble derfor utarbeidet, og anbefaler lærerne sammen med elevene å diskutere formålet med skrivearbeidet tidlig i skriveprosessen. Videre understreker Smith (2011) å gjøre elevene bevisste på hva formålet med skriveoppgaven er, kan føre til elevens motivasjon øker for videre skrivearbeid. Han mener det kan være en fordel for skrivelysten å vite hensikten med det man gjør.

Et annet interessant funn var at det er nødvendig å gi støtte under planlegging og underveis i skriveprosessen. SKRIV-forskerne utarbeidet derfor tese nummer seks, som handler om at læreren bør gi konkret hjelp og støtte gjennom hele skriveprosessen. Smith (2011) skriver det er like viktig å gi støtte under forarbeidet, som underveis og til sluttproduktet. Han hevder likevel at har mange mye å lære om dette.

Et annet aktuelt funn var at elevene bør få ferdigstille tekstene sine, og dette ble den åttende tesen. Smith (2011) skriver at kanskje det hadde vært mer hensiktsmessig for elevens motivasjon å få ferdigstilt en tekst, før de får en ny skriveoppgave. Den niende tesen ble utarbeidet for å få frem viktigheten av å snakke om og med tekstene. Smith (2011) mener at skrivning ikke bare er skrivning, og det er like nødvendig å lese og snakke om forskjellige tekster. «...Arbeid i tekster, med tekster, ut fra tekster!» (s.33). Det denne studien derimot ikke sier noe om, er lærerens erfaringer med å motivere elevene i førskrivingsfasen. Jeg håper derfor min studie kan bidra med det.

3.2.1 Skrivetrekanten

En av modellene som Smith mener illustrerer formålets relevans i skriving, er Ongstad sin triade (Ongstad, 1997, 2004, i Smith, 2011). Denne modellen er i dag først og fremst kjent som Skrivetrekanten (Skrivesenteret, 2022). Modellen får fram at teksten bør ha et innhold, et formål og en form.

Solheim (2011) hevder at de tre sidene i trekanten kan knyttes til et mer abstrakt nivå, som relaterer skriveprosessene til elevenes egen hverdag. Hvis skrivingen skal oppleves som meningsfull for elevene, bør både innhold, form og bruk komme fra sammenhenger som de kan kjenne igjen. Det er med andre ord viktig å skape autentiske skrivesituasjoner. Bakke (2014) beskriver en autentisk tekst som har en reel mottaker, og forfatteren har et formål med skrivingen. Elevene vil derfor vite hva teksten deres skal brukes til, og hvem de skriver for. Dette understreker hun er viktig når det handler om motivasjon og skriveglede hos barnet. Bjørkvold (2013) mener de autentiske tekstene vil berøre elevene bedre, og gjøre at elevenes motivasjon for skriving øker.

For å øke motivasjonen til elevene kan det gjøres allerede i planleggingsfasen. Ved at læreren tenker nøye igjennom hva som er formålet med skriveoppgaven, og hvordan den formidles til elevene. Et godt hjelpemiddel som lærerne kan bruke i planleggingsfasen er Skrivetrekanten. Skrivesenteret (2022) presenterer på sin nettside hvordan skrivetrekanten kan brukes i førskrivingsfasen:

Innhold handler om hva skriveren ønsker å formidle. For å hjelpe elevene i gang med skrivingen er det avgjørende at skriveoppgaven er tydelig formulert. Læreren kan hjelpe elevene ved å aktivisere tidligere kunnskaper, bruk av startsetninger, modelltekster eller andre førskrivingsaktiviteter. Et eksempel som Skrivesenteret (2022) trekker fram er å gi en konkret oppgave knyttet til en felles opplevelse klassen har vært på. Først er det viktig å samtale om hendelsen, og gi elevene tanker til hva de kan skrive i sin egen tekst. Dette er en konkret skriveoppgave som inviterer elevene til å ta standpunkt, og temaet fenger dem.

Formål dreier seg om både hvorfor skriveren ønsker å formidle det og hvem som skal lese teksten i ettertid. De fleste tekstene som blir skrevet på skolen har læreren som mottaker. Dette kan føre til at flere av elevene kan bli demotiverte til slutt. Det kan derfor være hensiktsmessig å gi autentiske mottakere, slik som Bakke (2014) og Solheim (2011) peker på.

Form handler om hvordan skriveren ønsker å formidle teksten sin. For å lære elevene om hvordan tekstene kan formidles kan klassen lese ulike modelltekster, og ha en felles samtale om disse i klasserommet.

3.3 Førskrivingsfasen

Det finnes noen studier som har fokusert på gjennomføringen av førskrivingsfasen i norske klasserom. En av de er kassstudien til Svanes og Øgreid (2020). De undersøkte hva to lærere gjør i førskrivingsfasen på 3.trinn. Materialet i artikkelen deres er hentet fra en større kvalitativ studie med seks lærere. Metoden i studien er videoobservasjon av de to lærernes undervisning, og analyse av ulike oppstartssituasjoner. I studien fant forskerne ut at lærere brukte mye spørsmål og modellering, for å utfordre elevene istedenfor å gi utfylte svar. I flere av spørsmålene hintet lærerne til det eleven allerede hadde gjort, ikke til lærerens forventninger. Videre hevder forskerne at disse to lærerne har ulike hensikter, med valg av spørsmål. Den ene læreren er opptatt av at spørsmålene skal synliggjøre elevenes valgmuligheter, mens den andre læreren bruker spørsmål for å smale inn elevens valgmuligheter. Her ser vi at begge lærerne ønsker å framkalle idéer som kan være til hjelp for å komme i gang med skrivningen, men det blir gjort på ulike måter. I min studie spiller lærernes erfaringer en stor rolle, og det blir spennende å se hvordan de går fram for å hjelpe enkeltelever i førskrivingsfasen.

En annen som har undersøkt undervisning i førskrivingsfasen er Christiansen (2019). I hennes masteroppgave undersøkte hun hvordan fire lærere underviser i førskrivingsfasen.

Forskningsmetoden som ble brukt for å hente inn datamateriale er den samme som studien ovenfor, videoobservasjon. Forskningsprosjektet tar grunnlag i videodata fra LISA-studien. Christiansens konklusjon er idémlydring, rammer for skrivningen og samtaler om skrivesituasjonen er de førskrivingsaktivitetene som ble brukt mest. Elevene blir veiledet av lærerne underveis, og de fleste modellerer skriveprosessen. Et av hovedfunnene fra analysen tilsier at formålet bak skriveoppgavene bør være gjenkjennelig for elevene. Det begrunner hun med at det ser ut som elevene er mer forberedt for skriveoppgaven, om de i forkant har innsikt i hvorfor de skal jobbe. Denne studien ble gjennomført på ungdomstrinnet. Jeg håper derfor at min studie kan tilføye mer forskning av førskrivingsfasen på småtrinnet.

Forskjellen fra disse to studiene opp mot min studie er metoden som ble brukt for å samle inn datamaterialet. I disse forskningsprosjektene ble det brukt videoobservasjon, men i min studie

er forskningsmetoden intervju. Johansen (2020) skriver at videoopptak samler inn mer data, i form av kroppsspråk, plassering i klasserommet og hvordan samhandlingen foregår. En fordel med å velge intervju er at jeg har muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål hvis det er noe som er uklart, og dette hadde vært utfordrende å få til under videoobservasjon. Bakgrunn for valg av metode i denne studien, kommer jeg tilbake til i kapittel 4.1.1 *Begrunnelse for valg av metode*.

En annen masteroppgave som også omhandler førskrivingsfasen er skrevet av Cappelen (2021). Studien ble gjennomført i 2.klasse. Det denne studien retter fokuset mot er hvilke måter førskrivingsfasen kan påvirke elevbesvarelsene. Metoden som ble brukt i denne studien er en kvalitativ tekstanalyse med 5 forskjellige skrivesituasjoner. Forskningsresultatene i studien viser at elevene i stor grad bruker deler av modelltekstene, eller elementer fra den tidligere klassesamtalen i fellesskapet, i sin egen tekst. Resultatene viser også at det varierer fra elev til elev, om hvor mye støtten fra førskrivingsfasen blir brukt i deres egne tekster. Det denne studien fokuserer lite på er lærernes erfaringer rundt bruken av de ulike førskrivingsaktivitetene. Dette håper jeg at mitt prosjekt kan bidra med å få fram hva lærerens erfaringer, holdninger og refleksjoner er rundt bruk av ulike arbeidsmåter for å motivere elevene i førskrivingsfasen.

4. Metode

4.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Neteland (2020) påpeker at intervju kan brukes om forskeren ønsker å finne ut noe om menneskelig erfaring, få tak i deres holdninger, refleksjoner og kunnskaper om et tema. Kvåle og Brinkmann (2015) hevder at kvalitativt intervju handler om å forstå verden fra intervjupersonenes ståsted.

Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2012) åpner det å intervju andre mennesker opp en tilgang til informanters opplevelser og deres livsverden. Ifølge Johannessen, et al. (2016) er kvalitative intervju en metode som er fleksibel, og gir forskeren muligheten til å få detaljerte og grundige svar på det vi ønsker å undersøke. Brinkmann og Tanggaard (2012) skriver at det kvalitative forskningsmetodene blir brukt i studier for å forstå personer og sosiale prosesser. I denne studien vil det si å forstå hvordan norsklærere arbeider, og høre om deres erfaringer rundt det å motivere elever i førskrivingsfasen.

4.1.1 Begrunnelse for valg av metode

Metode bestemmes ut fra problemstilling, som igjen bestemmes ut fra forskningsbehovet som har blitt identifisert i denne studien, altså hvilke kunnskaper jeg ønsker å bidra med til forskningslandskapet. I denne studien er det norsklærere som blir intervjuet om deres refleksjoner, kunnskaper og erfaringer om motivasjon i førskrivingsfasen. Flere teoretikere som nevnt ovenfor, understreker at kvalitative intervju er en god metode for å svare på studiens problemstilling.

Jeg mener en god måte å finne ut hvordan norsklærere motiverer elevene sine i førskrivingsfasen på, er å snakke direkte med de som arbeider med dette daglig. En grunnleggende form for menneskelig samspill er samtalen. Kvåle og Brinkmann (2015) understreker at det er gjennom samtaler man lærer informantene å kjenne, får vite om deres erfaringer og opplevelser, holdninger, følelser og hvordan de oppfatter verden og livet sitt på.

Det finnes forskjellige praktiske måter å planlegge og gjennomføre et intervju på. Postholm og Jacobsen (2018) skiller mellom det strukturerte, det ustrukturerte og det semi-strukturerte intervjuet. Denne studien bygger på det semi-strukturerte intervjuet. I et semi-strukturert intervju trenger ikke forskeren å følge intervjuguiden sin slavisk, men bør stille forberedt med

tema og spørsmål til intervjuet. Det gir meg også en mulighet for å stille oppfølgningsspørsmål etter behov for å be informanten utdype, eller avklare misforståelser. Postholm og Jacobsen (2018) underbygger dette, og mener det konstrueres kunnskap i løpet av intervjuet, og det gjør at forskeren ønsker å stille spørsmål som hen ikke hadde forberedt på forhånd.

4.2 Datainnsamling

4.2.1 Intervjuguide

Neteland (2020) skriver at intervju er en styrt samtale, hvor forskeren kan styre samtalen med spørsmålene inn mot det temaet hen er interessert i å finne ut mer om. Hun understøtter det er viktig at spørsmålene har god sammenheng med det forskeren ønsker å undersøke. Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2012) er et av kjennetegnene ved semistrukturert intervju at intervjuene blir gjennomført ved hjelp av en intervjuguide, som inneholder tema og spørsmål som er laget på forhånd. Jeg lagde intervjuguiden min, se vedlegg 3, ut fra både problemstilling og forskningsspørsmålene mine. Ifølge Kvåle og Brinkmann (2015) er de første to minuttene betydningsfulle for hvordan informantene opplever intervjusituasjonen. Jeg startet intervjuene med en kort introduksjon og gjenfortalte formålet med studien. Det ble gjort for å lage en *myk* start, slik at vi ikke startet rett på spørsmålene. Videre består intervjuguiden min av fire deler: bakgrunn, motivasjon, skriveundervisning/arbeidsmåter og avsluttende spørsmål. Jeg skal nå gi en kort forklaring over spørsmålene mine.

De første spørsmålene handlet om bakgrunnen deres som lærer, og det valgte jeg å ha med for å bli litt bedre kjent med informantene, og for å vite hvor lenge de har arbeidet i skolen. Jeg ønsket å få informanter med ulik erfaringsbakgrunn, både nyutdannet og lærere som har jobbet i skolen i flere år.

I den andre delen var det viktig å få fram hva lærerne legger i begrepet motivasjon, om deres erfaringer og tanker rundt motivasjon i førskrivingsfasen. Begrepet motivasjon er en stor del av problemstillingen min, og jeg ville stille spørsmål som fikk fram hva deres tanker og refleksjoner er rundt dette begrepet. Det ble gjort for å se hvor stor rolle informantene mine mener at motivasjon spiller for førskrivingsfasen.

Den neste delen ble utformet på bakgrunn av å få fram hvilke arbeidsmåter norsklærere har gode og dårlige erfaringer med, og om deres begrunnelser for det. Jeg ønsket også å få vite

hva de vektlegger når de planlegger en skriveøkt, siden mye av spørsmålene som *jeg vet ikke hva jeg skal skrive om* kan kanskje unngås om man legger til rette for dette i planleggingsfasen. Jeg ønsket derfor å få innsikt i hvilke didaktiske valg lærerne tok, for å klare å motivere elevene i førskrivingsfasen på best mulig måte.

Den fjerde og siste delen valgte jeg å ha med for å høre om informantene mine hadde noe mer de ønsket å legge til om studies temaet.

I forkant av intervjuene leste jeg spørsmålene høyt for meg selv inn på diktafon-appen på mobilen. Dette var en god øving for å øve meg på intervjusituasjonen, og sjekke om spørsmålene var forståelige. Jeg måtte endre på omformuleringen av enkelte spørsmål i etterkant av dette.

4.2.2 Utvalg

Neteland (2020) skriver at ofte er problemstillingen det som forteller oss hvem vi ønsker å intervju, og i denne studien er det norsklærere. Johannessen et al. (2016) synliggjør at hensikten med kvalitative undersøkelser er å få samlet inn mest mulig gode og grundige beskrivelser om temaet. For å få dette til kan det være pragmatisk å ha en plan om hvem man ønsker å intervju. I denne studien ble det gjort et strategisk utvalg, slik som både Johannessen et al. (2016) og Neteland (2020) kaller det. Johannessen et al. (2016) skriver at rekrutteringen av informantene har derfor et tydelig mål.

Neteland (2020) skisserer at informantene kan være noen man kjenner, eller har fått tips om. I denne studien er utvalget blitt begrenset til tre norsklærere. Den første informanten og jeg har et kjennskap til hverandre, men vi har ikke en tett relasjon. De to andre informantene er rekruttert gjennom nettverket mitt. Den ene informanten er relativt nyutdannet, og har jobbet i skolen i 4 år. Mens de to andre har lang erfaring innenfor læreryrket. Dette gjorde at jeg klarte å samle inn informanter med ulik erfaringsbakgrunn.

Ved å gjøre et strategisk utvalg understreker Neteland (2020) at det øker sannsynligheten for at informantene sier ja til å delta. Det er på bakgrunn av at jeg har tenkt nøye igjennom hvem jeg skulle spørre i forkant. Alle informantene har også mest erfaring fra småtrinnet, som passer godt inn i denne studien. Alle tre lærerne ble veldig glade for at jeg spurte de om å delta, og sa ja med en gang. Dette førte til at alle hadde stor motivasjon for å delta i denne studien.

4.2.3 Gjennomføringen av intervjuene

Tidspunktene for intervjuene blir avtalt i god tid i forveien, for at informantene skulle være mest mulig avslappet til intervjusituasjonen. De fikk informasjon om tema, formål og generell informasjon om prosjektet og personvern i informasjonsskrivet. Intervjuguiden ble ikke utdelt til informantene mine i forkant, for at jeg ønsket mest mulig *ekte* svar, som de ikke hadde fått tenkt igjennom på forhånd. En av informantene mine påpekte også at dette var veldig bra, for å skape en mest mulig autentisk situasjon.

Jeg tok lydopptak under intervjuene. Det gjorde jeg for å kunne være mer til stede under selve intervjusituasjonen, og ha muligheten til å høre lydopptaket flere ganger i ettertid. Jeg brukte en diktafon-app på mobilen knyttet til nettskjema, og en diktafon. Det var betryggende for meg å ha en back-up-plan, i tilfelle en av enhetene ikke skulle fungere. Det opplevde jeg etter det siste intervjuet, hvor filen ikke ville laste ned fra diktafon-appen til nettskjemaet. Jeg brukte derfor diktafonen for å transkribere det siste intervjuet. Intervjuene foregikk på informantenes arbeidsplasser, og dette erfarte jeg var trygt for dem. Det åpnet også opp muligheten for at informantene kunne vise meg spesifikke arbeidsmåter, som de hadde liggende på arbeidsplassen sin.

Siden jeg gjennomførte et semi-strukturert intervju trengte jeg ikke å følge intervjuguiden min slavisk. Dette erfarte jeg fungerte veldig godt, siden informantene mine trakk inn flere av spørsmålene tidligere i samtalen. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål for å utdype eller avklare påstander som ble nevnt underveis. Dette gjorde det til en avslappet situasjon, siden rekkefølgen ikke hadde betydning.

Kvåle og Brinkmann (2015) hevder at kvaliteten på intervjuet vil være betydningsfullt for kvaliteten på analysen av datamaterialet. Det er derfor nødvendig at alt som blir sagt i intervjusituasjonen blir sagt før lydopptaket blir tatt av. Jeg spurte derfor informantene mine på slutten av intervjuene om de hadde noe de ønsket å tilføye, før jeg takket de for deres deltakelse. Det var stor variasjon i hvor lang tid hvert intervju tok. Det første intervjuet varte i en og en halv time, mens det andre varte i 45 minutter. Jeg erfarte at uansett hvor lang tid vi brukte, kom vi igjennom intervjuguiden og jeg fikk de svarene jeg trengte.

4.3 Analyse av datamaterialet

4.3.1 Transkripsjon

Kvåle og Brinkmann (2015) mener for å få datamaterialet strukturert og bedre egnet til analyse, må det transkriberes først. Deres begrunnelse er når datamaterialet blir skrevet ned i tekstform blir det enklere å få oversikt over det. Neteland (2020) skriver at det er mest hensiktsmessig å skrive ned det som er nødvendig for videre analysearbeid. Hun understreker at i et kvalitativt intervju er det vanlig å analysere innholdet som blir sagt. I denne studien har jeg transkribert ned alt som ble sagt, og lagt inn fargekoder for å skille mellom moderator og lærer. Det ble gjort for at jeg i etterkant kan sortere og kategorisere materialet, og sortere vekk det som er irrelevant å ha med videre.

Det finnes både fordeler og ulemper med å transkribere datamaterialet. Fordelene er muligheten for å lytte nøye til lydopptakene, og gjør at jeg får med meg mer av materialet, enn hvis jeg hadde skrevet ned egne notater fra intervjuene. I tillegg har jeg muligheten for å sitere direkte sitat. Når jeg hører igjennom lydopptakene legger jeg merke til at jeg oppsummerer underveis hva lærerne har sagt, for å få bekreftelse fra lærerne om jeg har forstått det som de ønsker å legge vekt på i det gitte spørsmålet. Ulempene med å transkribere er at det er en tidskrevende prosess. Dette skriver også Neteland (2020), at forskeren må regne med at en timers intervju tar mellom åtte til ti timer å transkribere. Dette stemmer godt med mine erfaringer fra å transkribere. Det tok lengre tid enn jeg hadde regnet med. En annen ulempe er at materialet kan gå tapt. Med det mener jeg at i analysen av transkripsjonene er det mine tolkninger av datamaterialet. Hadde det vært noen andre som hadde jobbet med samme datamaterialet, kan det hende at de hadde lagt vekt på andre områder enn det som blir synliggjort i denne studien.

4.3.2 Analyse av datamaterialet

Metoden jeg har brukt i analysen av datamaterialet er temaanalyse. Thagaard (2018) skriver at når vi velger temaanalyser, fokuserer forskeren på temaet i studien. I denne studien handler det om å analysere erfaringene informantene mine har om motivasjon i førskrivingsfasen. Videre skriver Thagaard (2018) at forskeren ut ifra temaet utformer kategorier, som gjør det mulig å gå mer i dybden gjennom å undersøke ulike perspektiver av temaet. I denne studien valgte jeg å bruke forskningsspørsmålene som kategorier i analysen av transkripsjonene. Dette blir kalt deduktiv tilnærming.

Ifølge Thagaard (2018) er framgangsmåten for temaanalyser at datamaterialet blir sammenlignet med de ulike informantene i studien. Det er for å gå i dybden på hvert av forskningsspørsmålene. For å kunne gjøre dette må forskeren kode og klassifisere datamaterialet sitt. Neteland (2020) skriver at koding handler om å sortere hvilke deler av intervjuet som er relevant for prosjektet. I denne studien benyttet jeg meg av fargekoder for å sortere funnene, under samme kategori. Jeg endret framgangsmåte underveis, først samlet jeg hovedfunnene i et dokument etter fargekoder. Men innså etter en stund at det var ryddige, om jeg først presenterer funnene til lærerne hver for seg, før jeg samler de og diskuterte de i lys av teorien. Kategoriene som jeg sortere materialet under var de tre forskningsspørsmålene til studien. På denne måten sikret jeg at funnene svarte på det jeg ønsket å finne ut gjennom denne studien.

For å trekke ut det viktigste av et lengre sitat brukte jeg meningsfortetting. Kvåle og Brinkmann (2015) påpeker at det er god hjelp når man skal analysere lange intervjuetekster. Det gjøres ved at jeg leitet etter utsagn som svarte på forskningsspørsmålene mine, og skrev ned en mindre setning ut ifra et lengre sitat. Jeg skaffet meg en oversikt over innholdet i datamaterialet, og reduserte lange utsagn til mindre setninger, uten å endre på meningen i det som ble sagt. Direkte sitat endret jeg ikke på, men kopierte de inn under forskningsspørsmålet.

Kvåle og Brinkmann (2015) synliggjør at det finnes flere prinsipper innenfor den hermeneutiske meningsfortolkningen. Jeg benyttet det første prinsippet, som handler om å gå fram og tilbake mellom deler og helhet i datamaterialet. Ifølge Thagaard (2018) er dette også en del av framgangsmåten for temaanalyser. Det viktigste er at forskeren klarer å knytte datamaterialet til den sammenhengen som det er en del av. Dette gjorde jeg for å få en dypere forståelse over datamaterialet jeg arbeidet med, og sette utsagnene inn i en større sammenheng. Målet med analysen er å gi en dypere forståelse for hva lærerens erfaringer er med å motivere elevene i førskrivingsfasen.

4.4 Forskningsetiske hensyn

All forskning krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper gjennom hele prosessen. Alle forskningsprosjekter som inneholder personopplysninger, skal melde prosjektet sitt inn til NSD, Norsk senter for forskningsdata. På deres nettsider står det at de arbeider for at innsamlet data om samfunnet og mennesker kan samles inn, bearbeides, lagres og deles lovlig og godt med andre. Der fikk prosjektet mitt en helhetsvurdering og ble godkjent til å gjennomføres i tråd med det norske lovverket, se vedlegg 1.

Kvåle og Brinkmann (2015) tar for seg betydningen av informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. Prinsippet om informert samtykke handler om at intervjupersonene blir informert om prosjektets formål, om mulige risikoer og fordeler ved å delta. På grunn av hensyn til personvernrisiko ved bruk av e-post, valgte jeg å spørre informantene mine muntlig. Den ene informanten spurte jeg personlig. Hun fikk samtykkeskjema og informasjonsskriv da vi møttes. De to andre spurte jeg over telefon, og sendte over informasjonsskrivet og samtykkeskjema som passordbeskyttet fil på e-post. Informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet er basert på NSD sin mal, se vedlegg 2. Et etisk spørsmål som dukker opp når man skal skrive informasjonsskrivet er: hvor mye informasjon skal deltakerne ha på forhånd? Jeg valgte å skrive om studienes formål, bakgrunn for tema og generell informasjon.

Prinsippet om konfidensialitet handler om viktigheten å anonymisere personopplysninger i forskningsprosjektet. I denne studien blir det ivaretatt ved å ikke navngi datamateriale, og brukte koder på intervjupersonene for å presentere funnene mine. Dette ble gjort ved å kalle de for lærer 1-3. Som tidligere nevnt sendte jeg informasjonsskrivet og samtykkeskjema som passordbeskyttet fil på e-post til informantene mine. Verken overskriften eller teksten i e-posten inneholder informasjon som kan knytte informantene til mitt masterprosjekt. Dette prinsippet er godt ivaretatt, og det finnes ingen informasjon som kan gjøre at noen kan knytte intervjupersonene til dette prosjektet. Transkripsjonene inneholder ikke personopplysninger. Jeg har skrevet transkripsjonene på bokmål, og det gjør at ingen kan knytte dialekt til intervjupersonene. Transkripsjonene er lagret trygt med passordbeskyttet fil på min data. Lydopptakene er lagret trygt på nettskjema hvor det trengs feide innlogging for å logge seg på.

Prinsippet om konsekvenser handler om at jeg må reflektere over mulige konsekvenser ovenfor informantene mine og den gruppen de representerer. I denne studien ble det laget en

intervjuguide på forhånd, som ble diskutert sammen med min veileder. Jeg leste også spørsmålene høyt inn på diktafonen, for å forsikre meg om at spørsmålene inneholdte det jeg ønsket å undersøke. Spørsmålene var åpne, og intervjupersonene valgte selv hva de ønsket å vektlegge. Jeg har valgt å intervju voksne mennesker, og jeg tenker det ikke kan oppstå like mange uforventede situasjoner, sammenlignet med barn. Intervjupersonene deler av sine erfaringer, og Kvåle og Brinkmann (2015) mener det er viktig at jeg ivaretar deres integritet. Min oppgave er å formidle funnene på en betryggende måte, og ikke legge fram noe som kan virke belastende for informantene. Derfor mener jeg at det er viktig å stille oppfølgings spørsmål om noe er uklart, for å avklare eventuelle misforståelser. For å ivareta deres integritet, avsluttet jeg intervjuene med å spørre om det er noe de ønsket å tilføye. Jeg opplevde at norsklærerne synes dette var en positiv opplevelse og ønsket å dele sine erfaringer med meg.

Prinsippet om forskerens rolle handler om at personen som forsker er « ..avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning» (Kvåle & Brinkmann, 2015, s.108). Min rolle i denne studien er at jeg er lærerstudent. I tillegg til praksisperioder har jeg arbeidet med språkopplæring to dager i uken, og som ringevikar på en skole. Dette har gitt meg et kjennskap til hva læreryrket innebærer på forhånd. Videre handler dette prinsippet om hvordan kvaliteten på forskningen blir. Jeg har lest og jobbet meg igjennom mye teori og forskning innenfor feltet. Dette sammen med mine praksiserfaringer, er med på å bygge forståelse rundt det informantene mine sier. Med det mener jeg at jeg kan trekke linjer fra det som blir sagt av informantene mine. I denne studien er det jeg som er ansvarlig for hvilke datamaterialer som blir samlet inn. Med det mener jeg at det er jeg som bestemmer hva samtalen i intervjuet skal handle om, gjennom utformingen av intervjuguiden min. Dette er med på å øke forskerens integritet, altså selvstendighet. Kvåle og Brinkmann (2015) bekrefter dette ved at «...intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap» (s.108). Det som er avgjørende for kvaliteten på datamaterialet er min kunnskap om temaet, erfaringene i yrket og kjemien mellom meg og informantene mine.

4.5 Kvalitetsvurderinger av metoden

4.5.1 Generalisering

Postholm og Jacobsen (2018) mener hovedtanken bak all forskning er at det skal gi kunnskap som er brukbart for flere enn bare forskeren selv. Generalisering handler om hvordan forskningsresultatene kan overføres til andre situasjoner. «Overførbarhet er knyttet til om den forståelsen vi utvikler innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner» (Thagaard, 2018, s.182). Det handler om i hvilke grad funnene i forskningsprosjektet kan være relevant for de menneskene og situasjonene som er gjeldende ut fra studiens problemstilling, som i denne studien er lærere.

Kvåle og Brinkmann (2015) mener at i intervjuforskning er det for få informanter med til at funnene kan generaliseres. Spørsmålet blir derfor om mine funn kan overføres til andre. I denne studien har utvalget blitt begrenset til tre norsklærere. I kvalitativ forskning er ikke meningen med overførbarheten at den skal overføres til en større populasjon. I denne studien kan det kanskje overføres til andre lærere, ved at de kan kjenne seg igjen i erfaringene fra lignende situasjoner, som informantene forteller om i intervjuene. Erfaringer og tanker som blir presentert senere i studien, kan regnes som overførbare om leseren klarer å relatere seg til dem. Ut fra innsamlet datamaterialet og analysearbeidet har det vært gjennomførbart å trekke noen konklusjoner av funn som antageligvis kan overføres til andre personer og situasjoner.

Hensikten med studien er å tilføye ny kunnskap om lærerens erfaringer om motivasjon i førskrivingsfasen. Forhåpentligvis kan andre lærere få nytte av studiens funn, ved å finne inspirasjon til hva som kan gjøres for å motivere elever i førskrivingsfasen. Det kan også være et bidrag til andre lærere som arbeider med skriving i andre fag, og på andre trinn med tilpasning.

4.5.2 Reliabilitet

Kvåle og Brinkmann (2015) forklarer at reliabilitet handler om påliteligheten i en forskningsprosess, og kan knyttes til nøyaktigheten i behandlingen av datamaterialet. For at andre mennesker skal stole på funnene i forskningsprosjektet, må forskeren være nøye og grundig både ved innsamling, analyseprosess og tolkningen. Tidligere i dette metodekapittelet har formålet vært å gå nøye igjennom hvordan datainnsamlingen har foregått. Det var for at utenforstående kan vurdere forskningsprosjektet trinn for trinn, som kan være med på å styrke troverdigheten til prosjektet. I analyseprosessen ble temaanalyse brukt, og den stiller krav til å

sortere og analysere datamaterialet grundig. Denne metoden vil derfor være med på å styrke studiens reliabilitet. Når jeg skulle begynne å transkribere, gjorde jeg det tett opp mot gjennomføringen av intervjuene, for å sikre at datamaterialet ble mest mulig autentisk og nøyaktig. Jeg hørte også lydopptaket flere ganger, om det var noen ting som var uklart.

Thagaard (2018) skriver at påliteligheten også må vurderes ut fra selve intervjusituasjonen og relasjonen mellom forskeren og intervjupersonene. I denne studien hadde jeg litt kjennskap til informantene, før de fikk spørsmålet om å delta. Utvalget var nøye gjennomtenkt før de ble spurt, fordi jeg ønsket å forsikre meg om at lærerne hadde erfaring til temaet i denne studien. Min opplevelse er at vår relasjon ikke hadde noen betydning for lærerens uttalelser. Jeg mener at deres erfaringer er de samme uansett om vi hadde hatt kjennskap til hverandre eller ikke.

Thagaard (2018) hevder at det kan være en styrke dersom man har kjennskap til miljøet man undersøker i. I min studie har jeg forsket i et praksisfelt jeg har kjennskap til fra egen studietid, med praksisperioder og arbeid som vikar. Dette kan bidra til å minske den sosiale avstanden mellom meg og intervjupersonene. Jeg erfarte at det var relativt enkelt å danne kontakt med intervjupersonene siden jeg kunne bidra i samtalen med egne erfaringer.

4.5.3 Validitet

Johannessen et al. (2016) tydeliggjør at validitet i kvalitativ forskning handler om metodevalget passer til det studien ønsker å undersøke. Validitet handler om gyldighet. Validiteten blir omtalt som høy om datamaterialet inneholder egnet data for problemstillingen. Et aktuelt spørsmål jeg kan stille meg blir derfor: Inneholder datamaterialet relevante funn for det jeg ønsker å forske på? Jeg mener det kvalitative forskningsintervjuet er en egnet metode til å besvare studiens problemstilling, som jeg har vært inne på i underkapittel 4.1.1.

Ifølge Kvåle og Brinkmann (2015) hører ikke valideringen til en spesifikk fase i undersøkelsen, men det er en kontinuerlig prosess gjennom hele forskningsstadiet. Det handler om å stille seg selv spørsmål til valgene man tar underveis i forskningsprosessen. I tillegg påpeker Postholm og Jacobsen (2018) at det er viktig at leseren ser virkeligheten slik som forskeren har tolket den. Tidligere i metodekapittelet har jeg etter best mulig evne forklart grundige gjennomganger om utvalgsprosessen, analyseprosessen, hvilke vurderinger jeg har tatt, og de etiske hensyn jeg måtte ta stilling til. Å transkribere er også med på å forsikre at oppgavens validitet blir i varetatt. Med det menes det at datamaterialet tar

utgangspunkt i virkelige utsagn og sitater, for å kunne svare best mulig på studiens problemstilling. I det følgende når funnene til studien blir presentert, har jeg vært bevisst på å forklare informantenes uttalelser på en mest mulig ekte og forståelig måte.

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) er det viktig i analyseprosessen at forskeren er en kritisk leser, og må skille mellom egne og informantens sine tolkninger. I denne studien ble det derfor brukt fargekoder i transkripsjonene, for å skille mellom mine og lærerens sitater. Jeg var også bevisst når jeg skulle analysere datamaterialet at funnene jeg skal presentere senere i studien, er informantens sine utsagn. Dette forskningsdesignet handler derfor om å forstå informantens tolkning av hvordan motivasjon i førskrivingsfasen har fungert for deres elever. På en annen side ønsker jeg å understreke at datamaterialet er et resultat av min forståelse og fortolkning av funnene. Likevel mener jeg det er verdt å gjennomføre denne studien. Siden den kan gi meg og andre lærere et innblikk i norsklærere sine erfaringer, med å motivere elever i førskrivingsfasen.

5. Presentasjon av funn

5.1 Lærer 1

Lærer 1 har jobbet som lærer i fire år. Hun har mest erfaring fra småtrinnet, og norsk som hovedfag.

5.1.1 I hvilken grad mener lærer 1 at førskrivingsfasen påvirker elevenes motivasjon for videre skrivearbeid?

I intervjuet påpeker lærer 1 at motivasjon er en viktig faktor, for alt arbeid som skal legges ned, både faglig og sosialt. Hun understreker at motivasjon er viktig gjennom hele prosessen, og veien for å nå målet:

Det er det første jeg tenker på, altså motivasjonen er viktig for både sluttproduktet, men og prosessen bak resultatet.

Lærer 1 mener at motivasjonen i førskrivingsfasen er viktig. Hennes erfaringer om elevene mangler motivasjon, vil det påvirke hele skriveprosessen og hvordan resultatet på sluttproduktet blir. Samtidig forklarer hun at tidsmengden som er nødvendig å bruke i førskrivingsfasen varierer. For noen elever trenger mer tid og støtte på å komme i gang enn andre. Hun legger til at temavalget er en viktig faktor for hvor mye tid det er behov for å bruke. Om temaet er ukjent for mange, trenger læreren å bruke mer tid på å gjøre elevene kjent med temaet for skriveoppgaven.

Videre legger hun vekt på at motivasjonen ikke kan *trykkes* på elevene, men bør komme fra egen fri vilje. Hun bruker ofte å finne *en gulrot*, som ikke trenger å være i form av premiering, og finner noe i faget som kan motivere de videre. Elevene får valgfrihet etter god arbeidsinnsats, ut ifra en liste som hun lager på forhånd. Dette synliggjør hun i førskrivingsfasen, ved å si til elevene at dersom de arbeider godt i løpet av timen, kan de få lov å velge en aktivitet å gjøre de siste ti minuttene. Hvis noen av elevene ikke jobber godt, får de heller ingen *gulrot*. Hun understreker at det er viktig å bevisstgjøre elevene med å være konsekvent. Av og til må de være inne i friminuttene, og jobbe med det som medelevene har jobbet med i løpet av timen. Dette mener hun har stor effekt. Hennes erfaring er at eleven i

ettertid arbeider bedre i timene, for å få muligheten til å ta friminuttet sammen med klassen sin.

5.1.2 Hvilke arbeidsmåter har lærer 1 gode erfaringer med?

Lærer 1 synliggjør flere arbeidsmåter, som hun har gode erfaringer med å bruke i førskrivingsfasen. Hun bruker blant annet tankekart, for å gjøre det konkret og synlig for elevene. De bruker også en del modelltekster i forkant av skriving av egen tekst. Hun understreker hvor viktig det er at elevene vet hvordan det ferdige sluttproduktet kan se ut, før de kan starte på egenhånd. Det er viktig at elevene får eierforhold til oppgaven, og at den er på deres nivå. Om elevene ikke forstår oppgaven, kommer de ikke videre, og det kan føre til manglende motivasjon. Hennes mening er at elevene blir mer motiverte, når ting er konkretisert og tydelig.

Lærer 1 er opptatt av å skape den røde tråden gjennom fagene, og jobber mye tverrfaglig. Eksempelvis har klassen laget egen nøkkelring i K&H. I forkant skrev elevene en plan for hvordan nøkkelringen skulle se ut. Der trakk hun også inn matematikken, for å beskrive hvilken form nøkkelringen skulle ha. Etterpå skrev de en tekst som forklaring til nøkkelringen, og hang dette opp i gangen på skolen. Lærer 1 erfarte at elevene var veldig motiverte for å arbeide med oppgaven, siden den hadde et *formål*. Hun hevder det er viktig med en reel mottaker:

Ja, eller så blir det fort «Åja, skal jeg bare ligge den i hyllen/sekken?» Så jeg bruker tekstsakingen, med mindre de skal svare på oppgaver i boken sin, til noe som virker nyttig for dem. Når elevene er ferdig med å skrive sin plan og har laget nøkkelringen, skal de skrive en tekst om den, og noen ganger fremføre. Vi viser elevene at vi kan jobbe på ulike måter rundt samme temaet.

Hun bruker mye felles tekstsaking i klasserommet. Da skriver de teksten først sammen på tavlen, og etterpå kan de som ønsker enten skrive av fellesteksten, eller skape tekst ut ifra sin egen fantasi. Hun la til at dette er en fin måte å gi tilpasset opplæring på. Lærer 1 er opptatt av at alle elevene skal få det samme utgangspunktet, og istedenfor tilpasse litt i det *usynlige*. Hennes forklaring er at oppgaveteksten først blir gitt i fellesskap, og etterpå går hun en runde mellom elevene, og forteller hvor mye hun forventer at hver enkelt elev bør skrive.

En arbeidsmåte som lærer 1 har brukt mye er *Mitt historiebrett*, som hun har funnet på nettsiden «Malimo». Malimo er en nettside som en tidligere lærer har laget, for å hjelpe andre

lærere, med gode verktøy som kan benyttes i deres undervisning. Lærer 1 har funnet mye lignende opplegg som hun har brukt lang tid på å lage:

Jeg har laget en del opplegg selv, men har lært at det kan være lurt å sjekke nettet først. Sjekk gjerne ut nettsidene «Malimo» og «Teaching Funtastic». Som oftest har de laget de tingene vi trenger, og da sparer vi mye tid!

Historiebrettet inneholder tre ruter: rosa stjerne- *hvem* skal det handle om, blå stjerne- *hvor* skal det skje og grønn stjerne – *hva* er handlingen. For å finne svar på de ulike rutene, trekker elevene et kort i hver farge:

Dette historiebrettet har hjulpet mange av elevene til å komme i gang. Da er det aldri fast hva som skal skje, men forskjellig fra hver gang, i forhold til hvilke kort de trekker.

Lærer 1 gir elevene et valg om de ønsker å bruke *Mitt historiebrett*, eller om de ønsker å skrive på egenhånd. Hun har laminert flere historiebrett og kort, slik at det kan brukes både inne og ute. Lærer 1 liker godt uteskole, og tar ofte med brettene ut, slik at elevene kan leite etter kort i skogen. Dette setter elevene pris på. De får muligheten til å være fysisk aktive, og de gir uttrykk for at det er spennende. Når elevene kommer inn igjen i klasserommet er de ofte klare for å skrive.

En annen arbeidsmåte er å henge bilder rundt i skogen ved skolen, og elevene kan få ideer til hva teksten deres kan handle om. Videre tydeliggjør hun at for noen elever kan det bli for mange valg. Da tar lærer 1 valget for eleven om hvilket bilde han eller hun kan skrive om. Lærer 1 legger til at det er avgjørende for valg av arbeidsmåter om læreren er fortrolig med å være ute eller ikke. For de som ikke er vant til å være ute, kan det virke overveldende og styrete. Dersom undervisningen foregår ute, er det viktig at læreren er tydelig ovenfor elevene om krav og forventninger. Lærer 1 har veldig gode erfaringer med å være ute, alt fra idemyldring til tekstskaping.

5.1.3. Hva gjør lærer 1 dersom hun opplever at elevene mangler motivasjon for å komme i gang med skrivingen?

Lærer 1 har flere ganger opplevd at hennes elever trenger hjelp for å komme videre i skriveprosessen. Om det er mulig pleier hun å stille elevene konkrete spørsmål for å knytte

oppgaveteksten til deres liv. Hun understreker at det er lettere for læreren å motivere elevene i skriving dersom man har en god relasjon:

Ja nettopp, der kommer relasjonene inn. Det er lettere som lærer å motivere elevene sine i skriving hvis man har en god relasjon, og kan på en måte trekke inn deres interesser. Da vinner du mye, så ja relasjonen er veldig viktig!

Videre legger hun vekt på at motivasjonen må være på plass:

De må bli motivert for å skrive. For å få det til, kan vi enten knytte det til virkeligheten deres, interesser, et prosjekt som vi skal ha, eller generelt til noe konkret, som for eksempel kortene i *Mitt historiebrett*.

Hennes erfaring om en elev mangler motivasjon for skriving, kan det ha utspring i dårlige opplevelser knyttet til skriving. Hun opplever at om en elev ikke får muligheten til å fullføre teksten sin, kan det føre til at eleven får en negativ holdning til skriving, og dermed ikke ser hensikten med å komme i gang, når neste skriveoppgave blir utdelt.

Lærer 1 starter nesten hver økt med å fortelle målet for timen, hennes forventninger, og hvor lenge de skal holde på med hver aktivitet. Det gjør hun på bakgrunn av at dersom elevene ikke vet hvor lenge de skal holde på, kan det føre til at arbeidet blir demotiverende for dem. Hun tror det henger litt igjen fra hennes egen skolegang, da hun ofte satt og lurte på hvorfor de måtte jobbe med oppgaven, og hva den skulle brukes til. Ved å informere elevene i forkant, erfarer lærer 1 at de er mer aktive og påkoblet. Det merker hun ved at elevene stiller flere spørsmål, og viser tegn til lærelyst:

Så jeg har ingen økter uten å ha refleksjonsøkt i forkant. For hvis jeg bare setter de i gang, da kan det være mange som ikke kommer i gang, og vi må gå tilbake igjen til start. Klokken går og da får vi gjort lite av det vi skal. Da er det bedre å starte timen med målet for timen, forventningene mine, hvor lenge de skal holde på og refleksjon: «hvorfor i all verden skal vi bruke tid på å lære om dikt?» «Hva trenger vi det til?» Jeg er også ærlig med elevene og sier at jeg gjerne ikke skjønner hvorfor vi skal skrive det diktet, og viser da til dem at jeg også er et menneske. Da var jeg langt nede i læringsgropen, men så fant jeg ut at det er jo litt kjekt, for jeg kan skrive det diktet til mormor. Kopler det til mitt eget liv. Viser de hvorfor vi gjør det vi gjør. De øktene der vi ikke har tatt oss tid til å gjøre elevene kjent med oppgaven, og gir de lite

eierforhold, de øktene går det dårlig med. Da er det litt sånn «sjekk, vi har fått gjort det, men de tar ikke med seg noe videre».

En ting lærer 1 vektlegger er å gi elevene oppgaver de selv kan se nytteverdien av. Elevene bør vite hva det skal brukes til, og dette bør bli synliggjort i førskrivingsfasen. Tverrfaglighet og temabasert undervisning prøver hun å inkludere i årsplanene. Hun ser at elevene trives bedre med det, og kan føre til at de blir bevisste for at skriving er viktig i flere fag enn norsk:

Skriving er grunnleggende i alle fag. Vis elevene at skriving er viktig over «hele fjøla». Skriving er ikke bare tekstskriving i norsken, men kan trekkes inn i alt. Det er veldig tverrfaglig. Det kan være med på å skape motivasjon ved å vise at du kan bruke det overalt. Det kan også være veldig kreativt og fantasibasert, det kan igjen skape motivasjon for ungene.

En utfordring som lærer 1 påpeker er når elevene får beskjed om å velge tema fritt, slå opp i boken og begynne å skrive. Det å sette elevene i gang uten forarbeid, har lærer 1 dårlige erfaringer med. Det kan føre til at elevene sier *jeg vet ikke hva jeg skal skrive om*. Hun legger til at hun heldigvis ikke opplever ofte at hennes elevene sier denne setningen. Hun påstår det kan ha en sammenheng med hvor tydelig hun er i førskrivingsfasen, med introduksjon av oppgaven. Om elevene hennes sier den setningen, er det flere grep hun pleier å gjøre.

Det første er å se hvilken elev som sier det, for noen av elevene hennes har mye fantasi, men synes det er vanskelig å få ordene ned på papiret. Da pleier lærer 1 å spørre om hun skal skrive litt, så kan eleven få fortsette. Hun erfarer også at noen av elevene hennes kan ha utfordringer med fantasien. Da spør lærer 1 om hun skal komme med idéer, som elevene kan skrive om. Hun gir de alltid et valg, men dersom de sitter for lenge uten å skrive noe, må hun til slutt bestemme. Lærer 1 pleier på det tidspunktet å skrive den første setningen, og eleven får fortsette.

Lærer 1 påpeker viktigheten av å reflektere over egen undervisning. Av og til kan oppgavene virke for høyt oppe for elevene, og ikke på deres nivå. Hun påstår det er lærerens jobb å få det ned på deres nivå, og forklare det på forståelig måte for eleven:

Så jeg opplever at jo mer tydelig og konkret jeg er i førskrivingsfasen, jo lettere blir det for elevene å komme i gang.

Til slutt understreker hun at det er viktig å være tydelig på at hun ikke kan sitte med den samme eleven hele timen, når hun har flere elever som trenger hjelp. For å hjelpe eleven til å

arbeide videre på egen hånd, spør hun konkrete spørsmål som hjelper tankeprosessen til eleven videre.

5.2 Lærer 2

Lærer 2 har arbeidet 21 år som lærer, og har bare arbeidet på småtrinnet. Hun har stort sett alltid vært kontaktlærer, og har hatt mye norskundervisning:

Jeg tenker at vi mister for mange elever som aldri blir glad i å skrive. Jeg tenker det å bli glad i å skrive, må skje fra 1-4. klasse. For i 5-7. klasse forventer man at du skal kunne klare det. Det er noe med å gi de den gleden av å bli glad i å skrive. Den får de ikke bare av å få beskjed om å skrive om noe. Vi må gi en forståelse om hvorfor de skal skrive, og en opplevelse av at de mestrer det. Det er en viktig jobb, eller så mister vi de.

5.2.1 I hvilken grad mener lærer 2 at førskrivingsfasen påvirker elevenes motivasjon for videre skrivearbeid?

Lærer 2 påstår at motivasjon er en grunnleggende holdning som er viktig for all læring i skolen. Hun er opptatt av at elevene skal kjenne på mestringsfølelsen, for det kan føre til økt motivasjon:

Noen har en motivasjon i seg selv, men noen må læres opp til at motivasjon er noe man kan få, som kan gjøre at man har lyst å gjøre noe. Dette har vi jobbet mye med nå, at når de føler de mestrer noe, får de større motivasjon til å utføre noe. Enten vise til seg selv, eller til andre at de får det til.

Lærer 2 hevder at det er viktig å bruke god tid i førskrivingsfasen, for å forbedre elevene til videre skrivearbeid. Erfaringene hennes er om undervisningen går for fort frem, kan det gi et dårligere sluttprodukt:

Denne fasen er jo nesten viktigere enn selve prosjektet, tenker jeg. For hvis de har jobbet godt med det i forkant, så vet de hva de skal gjøre når de skal skrive. Jeg tenker at denne fasen er kjempeviktig.

I hennes klasse har de den siste tiden jobbet med en skriveoppgave gjennom hele uken. I starten av uken arbeidet de med å snakke om, og bli kjent med oppgaven gjennom ulike førskrivingsaktiviteter. De første øktene i uken brukte de derfor på å forberede elevene på det de skal gjøre senere i uken. Elevene fikk i lekse å lage en disposisjon, og da de kom på skolen

på torsdagen var de klare for å begynne å skrive sin egen tekst. Lærer 2 sin erfaring er når elevene har jobbet godt med forarbeidet, kommer de forttere i gang:

Ja, og da så vi at når vi jobber med modellering, tankekart, og du kan bruke tidslinje, det finnes mange strategier. Da var de klar for å begynne å skrive, og det var fantastisk gøy.

Lærer 2 understreker hvor viktig det er å kople elevene på, før de kan begynne å skrive på egenhånd. Lærer 2 bruker alltid mye tid i oppstarten på å snakke med elevene, og setter elevene svært sjelden i gang, uten å gå nøye igjennom oppgaveteksten først.

5.2.2 Hvilke arbeidsmåter har lærer 2 gode erfaring med?

Lærer 2 synliggjør at det er nødvendig å lære elevene ulike strategier de kan bruke, for å organisere en tekst. Hun forklarer at det kan gjøres med tankekart, ord, modellering eller samtale. Hun legger stor vekt på at det er viktig å jobbe sammen, med hvordan en tekst kan angripes. Videre påpeker hun at det er nyttig å snakke med elevene om hva som bør inkluderes i deres tekst. I klassen hennes jobber de generelt mye med innholdet i en skrevet tekst, med både språk og oppbygging.

Flere ganger gjennom intervjuet trekker lærer 2 fram viktigheten av å modellere, og hun påstår det er *alfa omega*. Hun tenker elevene trenger mye modellering, for å realisere hvordan deres tekst kan se ut. Lærer 2 tydeliggjør viktigheten av å modellere uansett hvor liten og enkel læreren tenker oppgaven er. I hennes klasse foregår modelleringsarbeidet i fellesskap, hvor de diskuterer og snakker om hvordan teksten er bygd opp:

Jeg tenker det er noe med det å modellere, og starte med det små, og etter hvert så vil lysten til å skrive komme av seg selv.

Lærer 2 forklarer viktigheten av at skriveoppgavene bør ha et formål og en mottaker, og det må bli synliggjort for elevene tidlig i skriveprosessen. Erfaringene hennes er at det bidrar til å gi elevene større motivasjon, for å komme i gang med skriveoppgaven. Hennes begrunnelse er at elevene må vite hva teksten deres skal brukes til, og eventuelt hvordan resultatet skal presenteres. Lærer 2 nevner mulige måter å fremføre sluttproduktet på, eksempelvis å framføre for medelever eller foreldre, eller å kopiere teksten ut og henge det opp i gangen på skolen. Det betyr at det er flere enn eleven selv, som skal se sluttproduktet, som igjen kan gjøre at elevene legger ned mer arbeid i teksten. Lærer 2 hevder det handler om å lage

oppgaver som er konkrete, og gi de en forståelse for hvorfor de skal arbeide med dette. Elevene bør få oppgaver som er tilpasset deres nivå, som betyr at de må få utfordringer, men disse må ikke være for store:

Jeg tenker jeg ville aldri gitt elever oppgaver som de ikke har grunnlag for å skrive. Når de skal jobbe med en skriveoppgave, skal vi ha jobbet med det på forhånd, og elevene skal vite hva de skal gjøre, eller ha en interesse av å skrive det. Det skal ikke bli gitt en skriveoppgave, hvor elevene er helt blanke. Da tror jeg du får de elevene som ikke vet hva de skal skrive. Hvis de sier det, så er jeg der for å få de i gang. Så skriver noen tre linjer og noen skriver en side, men det gjør ingenting.

Ifølge lærer 2 bør oppgavene som blir gitt, være vide, men samtidig smale. Hun velger et tema på forhånd, og elevene får velge om de ønsker å bruke skriverammer, eller skrive fra egen fantasi. Erfaringene hennes er at alle elevene opplever mestring, siden oppgavene er differensiert ut ifra deres nivå. På denne måten får elevene jobbe med oppgaver som har samme utgangspunkt:

Også tenker jeg at å ha en blanding av oppgaver som jeg synes det er viktig at vi skriver om, og ha oppgaver som elevene synes er viktig å skrive om. At elevmedvirkning får komme inn, at det ikke bare blir lærerstyrte oppgaver.

5.2.3 Hva gjør lærer 2 dersom hun opplever at elevene mangler motivasjon for å komme i gang med skrivingen?

Lærer 2 påpeker at det er nødvendig å la elevene få avslutte et prosjekt, før de starter på et nytt. Videre synliggjør hun at det er viktig å ikke skynde seg i prosessen, men ta det i elevens tempo. En god erfaring som lærer 2 trekker fram er å bruke humor i prosessen. Om en elev ikke vet hva han skal gjøre, pleier hun å tulle de i gang. Hennes erfaring er at det fører til at det meste løsner, når elevene blir i godt humør. Dersom ikke elevene er motiverte den dagen, snur hun om på hele timeplanen og gjør noe annet:

Jeg presser ikke de gjennom noe hvis de ikke er klare for det. De fleste dager går det ganske greit, men så har noen elever dager der de heller har behov for å tegne en time istedenfor. Noen ganger tar vi skriveøkten senere på dagen, når de har fått kviknet litt til. For en skriveprosess er en krevende prosess. Så elevene må være klare for det. Noen dager må man bare rett og slett kutte det ut.

Når hun er i situasjonen, og det ikke går som forventet, pleier hun først og tulle litt med elevene, og deretter prøver de på nytt i fellesskap. Videre trekker hun fram at det er viktig å se og bekrefte det elevene enten sier, eller viser med kroppsspråket sitt:

Vi må få de til å slappe av, og bekrefte at «i dag ser jeg at du er kjempetrøtt, og det er ikke så kjekt å skrive når du er trøtt.. men jeg tror du kan klare det». Skriv to linjer du, så er det nok. Jeg bruker den «jeg ser at...men jeg tror du klarer det» hele veien. Jeg blir veldig sjelden irritert, men bruker humoren min.

Videre hevder hun at dersom ikke elevene har noe å skrive om, har ikke læreren formulert oppgaveteksten godt nok. Lærer 2 erfarer at de fleste elever har god fantasi, tanker og ideer. Hvis elevene føler de ikke har noe grunnlag for å skrive den oppgaven, er det en selvfølge, mener lærer 2, at elevene sier *jeg vet ikke hva jeg skal skrive*. Helt avslutningsvis forteller lærer 2 at dersom man har tjue elever som ikke vet hva de skal skrive, ville hun ha tenkt nytt i den situasjonen. Dersom det er en elev, prøver hun å kople på eleven, ved å ha en samtale og hente frem elevens bakgrunnskunnskaper. Om det oppstår en utfordrende situasjon hvor oppgavene ikke fenger elevene, reflekterer lærer 2 i etterkant av økten, om årsaken til at timen ikke gikk som ønsket. Det å reflektere over egen undervisning påstår hun er kjempeviktig for egen utvikling.

Helt avslutningsvis i intervjuet sa lærer 2 følgende:

Når skrivingen oppleves som en glede er jeg glad på ungene sine vegne. Men når det er frustrasjon, går jeg på meg selv. Er du med på forskjellen på det? At ungene blir frustrert pga. oppgaven jeg har gitt de. Men gleden og mestringen kjenner de på selv. Med frustrasjonen må jeg gå litt i meg selv, og se hva jeg kan gjøre annerledes.

5.3 Lærer 3

Har arbeidet i 22 år som lærer, og har jobbet mest fra 3.klasse og oppover på mellomtrinnet. Hun har stort sett alltid hatt norsk, som kontaktlærer.

5.3.1 I hvilken grad mener lærer 3 at førskrivingsfasen påvirker elevenes motivasjon for videre skrivearbeid?

Lærer 3 mener motivasjon er noe som gir energi og lyst til å arbeide. Hennes erfaring i skolen er at de fleste elevene har en ytre motivasjon, for å bli ferdig med skolearbeidet. Målet hennes er å få de til å jobbe ut ifra sin indre driv, og mener det er den beste måten.

Det varierer hvor mye støtte elevene trenger i førskrivingsfasen, forteller lærer 3. Noen trenger noen *knagger* å henge ideene sine på, og trenger å ha et utgangspunkt for å komme i gang. Hun opplever i tillegg at noen av elevene synes det blir litt for stramt, når de har slike rammer å følge. Disse elevene ønsker gjerne bare å begynne å skrive. De ønsker ikke å planlegge teksten sin på forhånd.

Videre legger hun til at temaet har stor betydning for tidsbruken som er nødvendig å bruke i førskrivingsfasen. Om temaet er nytt og ukjent for mange, er det naturlig at elevene trenger å bruke mer tid i førskrivingsfasen for å forbedre teksten sin:

Man kan ha litt om temaet på forhånd, da har de litt mer å skrive om. Om du har hatt masse om eventyr, hørt mye om eventyr, er det lettere å skrive sitt eget.

Erfaringer som lærer 3 trekker fram, er at flere elever kan ha mange ideer, men synes det er utfordrende å komme i gang. Etter at elevene får bruke litt ekstra tid i førskrivingsfasen på å forberede seg, ser lærer 3 at det er lettere for de å begynne og skrive.

5.3.2 Hvilke arbeidsmåter har lærer 3 gode erfaringer med?

Lærer 3 mener modellering er veldig viktig. Mange elever trenger å se, og vite hvordan teksten deres kan realiseres. Hun pleier ofte å bryte ned modellteksten i ulike deler, ut ifra hva de skal arbeide med. Eksempelvis når de skal jobbe med innledningen, snakker klassen sammen om hva en innledning er, og hva som bør inkluderes. De reflekterer i tillegg i fellesskap om ukjente ord og begreper de finner i teksten, og forklarer betydningen. En annen arbeidsmåte som kom til syne gjennom intervjuet, er at klassen øver på ulike måter å starte en tekst. Dette erfarer hun gir elevenes tekster mer variasjon, og støtter dem til å vite hvordan teksten kan begynne.

En annen ting lærer 3 vektlegger, er å bruke tid på å snakke om strukturen i teksten, og hvordan den er bygd opp. Lærer 3 forteller videre at en måte å bruke modelltekster, er først å

lese teksten opp for elevene, og deretter gi elevene i oppgave å skrive en lignende tekst. Hvor de kan bytte ut hovedpersonen, for å bruke egen fantasi:

Jeg har sett litt sånne oppgaver som for eksempel: «ormen som spiste seg igjennom alle», da kan man bytte ut hvem han spiste på veien og hva de gjør. Eller «De tre bukkene bruse». Då har man jo formen, men endrer innholdet.

Startsetninger er en arbeidsmåte lærer 3 har god erfaring med, ettersom dette har hjulpet mange elever i gang. Hun velger alltid startsetninger som tar utgangspunkt i sjangeren de arbeider med. Eksempelvis om de arbeider med eventyr, er startsetningen *det var en gang*, naturlig å bruke. Hun legger til at *Språkløyper* har mange gode tips til undervisningsopplegg, og hvordan man kan arbeide med startsetninger. Et skjema hun fant inne på denne nettsiden, er *boksskjema*. Det er et skjema med fire tomme ruter. Elevene velger fire emner de ønsker å finne ut om temaet. Et eksempel som lærer 3 beskriver er dersom dyr er temaet, kan rutene fylles med hvor de bor, utseende, egenskaper og hva de spiser. Disse fire rutene blir dermed underoverskriftene i teksten til elevene. Lærer 3 legger til at dette kan derfor være en god arbeidsmåte, for å få elevene i gang, og i tillegg hjelp for å strukturere teksten.

En annen måte å få elevene i gang, er først å lage en innledning sammen, og deretter skal elevene få dikte videre på egenhånd. Et annet alternativ er at læreren på forhånd har laget en start, og elevene får bruke fantasien sin videre. Skrive ut ifra et bilde kan være til god hjelp for noen elever. Hun opplever at det kan være enda større motivasjon om elevene har tatt bilde selv.

Tenkeskriving har lærer 3 gode opplevelser med å bruke. Hun gir de enten to eller fem minutter på å skrive om temaet. Da erfarer hun at flere kommer forttere i gang med egen tekst. Hun legger til at tenkeskriving er en god arbeidsmåte for noen elever, men ikke nødvendigvis for alle:

Ja, bare skriv. De øver bare på å skrive, ikke sitte å tenke igjennom hva som er korrekt og rett. Men de får bruke fantasien sin på å beskrive hva som detter ned i hodet deres.

En gang prøvde hun å dikte opp en fortelling i forkant, med ulike stopp underveis. Elevene skulle fylle inn ord de mente passet inn. Dette likte klassen hennes godt, og elevene diktet opp en egen historie, med samme utgangspunktet. På slutten av timen hadde klassen høytlesing av alle fortellingene:

En gang prøvde jeg å si til elevene «tenk deg at du går inn i et rom, og hva ser du der?» også skriver de litt, også stopper vi opp igjen. «Du ser et bilde på veggen, hva er det bilde av?» Elevene svarer i sin skrivebok, «også møter du noen eller kommer det en inn i rommet, hvem er det?»

En annen arbeidsmåte er å lage fortellinger ut ifra et skjema og terninger. Hun har funnet slike skjema på nettsiden *Teaching Funtastic*. Elevene triller terningen, og deretter skal de skrive om det tallet de fikk. For eksempel om hvem som er hovedpersonen i teksten. Denne arbeidsmåten erfarer lærer 3 fungerer godt for å få elevene i gang, om de ikke har egne tanker. Elevene hennes har gitt uttrykk for at det kan være lettere, når terningen bestemmer hva som skal være innholdet i teksten deres. Lærer 3 forklarer det kan bli mange morsomme fortellinger ut ifra denne arbeidsmåten.

Valg av tema beskriver lærer 3 er avgjørende for hvor motiverte elevene hennes er. Et tema som de nylig har arbeidet med var batterijakten. Det gikk ut på at elevene skulle samle inn batterier, veie vekten og deretter sende de inn til miljøvernet. Klassen hennes har jobbet med flere oppgaver knyttet til dette temaet. Elevene har skrevet plakater og fortellinger om batteriet som forvant, og når batteriet begynte å lekke. Dette temaet var hovedsakelig naturfag, men det å gjøre det tverrfaglig og knytte samme tema opp mot flere fag, har lærer 3 god erfaring med. Elevene hennes gir uttrykk for at det er lærerikt, når de kan ha den *røde tråden* gjennom skolefagene. Plakatene som elevene lagde, ble hengt opp i gangen på skolen. Dette gjorde at oppgaven hadde et formål og en mottaker. Lærer 3 opplever at elevene legger ned mer arbeid i oppgaven, når de vet hva teksten deres skal brukes til. Til slutt legger hun til at det med mottakerbevissthet er essensielt, for eksempel om de skal skrive en fortelling til 1.klasse. Hvordan skal vi formulere oss da?

5.3.3 Hva gjør lærer 3 dersom hun opplever at elevene mangler motivasjon for å komme i gang med skrivingen?

For å hjelpe de elevene som har utfordringer med å komme i gang, pleier lærer 3 å ha en samtale med dem. I samtalen pleier hun å stille konkrete og autentiske spørsmål, og prøver å finne ut hvor de er i tankeprosessen. Hun erfarer at mange elever kan ha ideene muntlig, men at det er vanskelig for de å formulere det skriftlig:

Samtale litt, også skrive litt. Jeg kan skrive ned det som de sier, og så kan de skrive det etterpå. Eller at du sier «det var en god setning, skriv det». At du støtter de, på en måte.

Dersom elevene hennes sier setningen *jeg vet ikke hva jeg skal skrive om*, påpeker hun at de trenger å ha noen *knagger* å feste tankene sine på. Lærer 3 opplever at det kan være hensiktsmessig å gå tilbake noen *skritt* i prosessen, og snakke om hva som er temaet, bakgrunnskunnskapene deres og prøve å knytte det til elevens liv. Hun legger til at det handler om å stille spørsmål som kan hjelpe elevene videre i skriveprosessen deres.

Lærer 3 forteller at det er nødvendig å legge til rette, for at elevene får muligheten til å ferdigstille tekstene. Hvis ikke, kan det påvirke deres motivasjon for neste skrivearbeid. Med det mener hun at elevene kan knytte negative opplevelser fra forrige skriveøkt, og ikke se hensikten med å skrive en tekst som de ikke får muligheten til å fullføre. Det er viktig å holde motivasjonen og skrivelysten oppe, også for de fagsterke elevene.

Lærer 3 hevder om elevene bare får beskjed om å sette i gang med å skrive, er det mange elever som blir demotiverte. Hun påpeker at flere av elevene synes friskrivning er vanskelig. Flere elever trenger støtte og tid i førskrivingsfasen, for å vite hva innholdet i teksten deres skal være. Hun legger til at hun ser at de elevene som leser mye bøker på fritiden, har flere ideer å skrive om. Hun tenker derfor at god fantasi, kan henge sammen med at de leser mye bøker. En annen utfordring er om temaet ikke fenger elevene. Eller om temaet er ukjent for mange. Da pleier lærer 3 å gi elevene først tid til individuell tenking, og deretter har klassen en felles gjennomgang om deres tanker til temaet. Hun tydeliggjør at elevene kan kanskje få noen ideer fra hverandre:

Ja, eller man kan jo spørre elevene om hva de tenker om temaet, hva kan de skrive om det temaet? Det kan være de har andre ideer enn det som var tenkt. Elevene kan spørre «Må vi skrive om det?» «Ha den overskriften?» Nei, hvis de har andre tanker om samme temaet, så kan de seffølgelig få skrive om det.

5.4 Oppsummering av hovedfunn

Jeg skal nå oppsummere kort hovedfunnene som kom fram under analysen av datamaterialet mitt. Dette er noen av erfaringene om motivasjon i førskrivingsfasen som norsklærerne i denne studien har delt med meg. Jeg har valgt å presentere disse punktvis som påstander, under hvert forskningsspørsmål, for å synliggjøre tydelig hvilke funn jeg mener er viktig å fremheve. Jeg kommer tilbake til noen av hovedfunnene i drøftingsdelen.

5.4.1 I hvilken grad påvirker førskrivingsfasen elevenes motivasjon for videre skrivearbeid?

I det første forskningsspørsmålet var det følgende hovedfunn som kom tydelig fram i min tolkning av datamateriale:

- Alle norsklærerne i mitt utvalg tydeliggjør at førskrivingsfasen er viktig for videre skrivearbeid.
- Lærer 2 mener denne fasen er nesten viktigere enn selve prosjektet. For hvis elevene har arbeidet godt med det i forkant, vet elevene hva de skal gjøre når de skal begynne å skrive.
- Elevens motivasjon påvirker hele skriveprosessen, og resultatet på sluttproduktet.
- Å sette elevene i gang uten særlig forarbeid, erfarer norsklærerne i mitt utvalg fungerer dårlig.
- Det varierer hvor mye tid som er nødvendig å bruke i førskrivingsfasen. Viktige faktorer er elevens nivå, og valg av tema for skriveoppgaven.
- Spenningen mellom indre og ytre motivasjon.

5.4.2 Hvilke arbeidsmåter har norsklærerne gode erfaringer med å bruke?

Hovedfunnene mine under andre forskningsspørsmål er følgende:

- Alle norsklærerne i mitt utvalg bruker mye modelltekster, tankekart og samtale.
- Det kan være lurt å lære elevene hensiktsmessige strategier som de kan bruke for å organisere en tekst.
- Lærer 3 har gode erfaringer med å bruke tenkeskriving som en igangsetter.
- Skriveoppgavene bør ha et formål og en reel mottaker.
- Å trene elevene på ulike måter å starte en tekst på, kan gi mer variasjon i elevtekstene.

- Felles tekstskaping er en fin arbeidsmåte for å differensiere på, og gir alle elevene en oppgave, med samme utgangspunkt. Et eksempel er å skrive en innledning sammen, også la elevene få dikte videre selv.

5.4.3 Hva gjør norsklærerne dersom de opplever at elevene mangler motivasjon for å komme i gang med skriveingen?

I det siste forskningsspørsmålet var det følgende hovedfunn som jeg mener er nødvendige å synliggjøre:

- Norsklærerne i mitt utvalg pleier å stille elevene konkrete og tydelige spørsmål, og prøver å knytte oppgaveteksten til elevens virkelighet. Alle påpeker flere ganger under intervjuene hvor viktig det er med gode relasjoner, for å vite om elevens liv og interesser.
- Gi elevene autentiske skriveoppgaver, for det kan gi dem en større motivasjon, om det blir mer tydelig og aktuelt.
- Elevene bør få en forståelse av hvorfor de skal skrive.
- Bevisstgjøre elevene om at skriveing ikke bare finnes i norskfaget, gjerne ha temabasert undervisning.
- Det kan være nyttig å ha en refleksjonsøkt i starten av timen, hvor elevene får sette ord på hvorfor de trenger å arbeide med oppgaven. Lærer 1 erfarer at elevene er mer påkoblet, skaper eierforhold til oppgaven og viser tegn til lærelyst med å stille nysgjerrige spørsmål.
- Enkelte elever har utfordringer med fantasien, og andre har utfordringer med å ordlegge seg. Om det er mulig kan læreren spørre om hun skal skrive litt, slik at eleven kan få konsentrere seg om å dikte ut fra sin egen fantasi.
- Alle norsklærerne i mitt utvalg synligjør hvor viktig det er å ferdigstille elevtekstene.

6. Drøfting

6.1 Hvordan påvirker førskrivingsfasen elevenes motivasjon for videre skrivearbeid?

Et viktig funn i analysen av datamaterialet i denne studien, er at alle norsklærerne i mitt utvalg er bevisste på å gi elevene støtte gjennom hele skriveprosessen, og dette er i tråd med den prosessorienterte skrivepedagogikken. Om vi tar et historisk tilbakeblikk, var skriveopplæringen mer produktorientert før. Ifølge Traavik (2014) fikk ikke elevene hjelp underveis, og det var sluttproduktet som var vektlagt på den tiden. I dag, derimot, kan vi heldigvis se at skriveopplæringen har blitt mer prosessorientert. Et godt eksempel å trekke fram fra datamaterialet i denne studien er, når lærer 1 nevnte at elevens motivasjon blir påvirket gjennom hele skriveprosessen. Dette samsvarer også med det Smith (2011) mener. Han er opptatt av at skriving er en prosess, og at elevene trenger hjelp gjennom hele prosessen. Dette kan også henge sammen med tidligere studier, som SKRIV-prosjektet, hvor noe av det lærerne lærte mest, var å gi støtte og hjelp gjennom hele skriveprosessen. Samtidig mener Smith (2011) at mange lærere fortsatt har mye å lære om dette.

Lærerens erfaringer stiller i tråd med tidligere forskning, som et av funnene i SKRIV-prosjektet. Funnet var at forarbeidet var nødvendig for nesten all skriving som foregår på og utenfor skolen. Et forklarende eksempel er når lærer 2 fremhevet at førskrivingsfasen nesten er viktigere enn selve prosjektet. Hennes forklaring er at dersom klassen har arbeidet godt i førskrivingsfasen, vet elevene stort sett hva de skal gjøre når de setter i gang med skrivingen. I samtale med norsklærerne, kan det anses som at også dem mener at førskrivingsfasen er av høy betydning. For det første mener de at det er viktig at elevene vet hvordan det ferdige sluttproduktet kan se ut. Dette samsvarer også med Kvithyld et al. (2017) sin definisjon om hva førskrivingsfasen handler om. Han beskriver fasen som nødvendig for å kunne se for seg hvordan den ferdige teksten kan realiseres. For det andre mener informantene i denne studien at elevene trenger å bli påkoblet før de begynner å skrive. For det tredje opplever norsklærerne at resultatet på sluttproduktet gjenspeiler seg i hvor motiverte elevene er i oppstarten, og gjennom hele skriveprosessen. I tillegg erfarer de at å sette elevene i gang uten særlig forarbeid, fungerer svært dårlig. Eksempelvis, påpeker lærer 1 at hun ofte erfarer at hun i løpet av skriveprosessen må gå tilbake til forarbeidet. Det fører til mye unødvendig arbeid. Derfor mener hun at det er mer hensiktsmessig å bruke tiden på å forberede elevene godt.

Videre påpeker lærer 1 at å la elevene reflektere over tekstens betydning og viktighet på forhånd, er en annen fordel med førskrivingsfasen. Her poengterer hun viktigheten av at

elevene forstår hensikten med å bruke tiden sin på å arbeide med skriveoppgaven. Dette fordi det igjen kan gi elevene den motivasjonen de trenger for å oppleve skriveglede og lærelyst. Traavik (2014) argumenterer for det er viktig at lærerne er bevisste på at det er nødvendig å bruke tid i førskrivingsfasen på å hjelpe elevene til å utvikle skriveferdighetene sine og oppleve skriveglede. Ifølge henne, kan førskrivingsfasen bidra til å forhindre at elevene opplever skrivevegring, og angst for det tomme arket. Et interessant funn fra denne studien er at lærer 1 svært sjelden opplever at setningen *Jeg vet ikke hva jeg skal skrive*, blir sagt i hennes klasserom. Dette kan derfor se ut som at om lærere arbeider godt i førskrivingsfasen, unngår man kanskje å få slike setninger.

Et interessant funn som kom til syne gjennom analysen, er at tiden som er nødvendig å bruke i denne fasen, varierer veldig. På den ene siden påpekte lærer 3 at mange elever trenger noen *knagger* å henge ideene sine på. På den andre siden erfarer hun at flere av elevene ønsker bare å begynne å skrive, og ønsker i liten grad å følge modelltekster eller skriverammer. Disse elevene gir ofte uttrykk for at det blir for *stramt* å måtte følge en oppskrift. Hva elevene tenker, har jeg derimot ingen kunnskap om.

Kvithyld et al. (2017) skiller videre mellom planleggere og kaoskrivere, og mener det er viktig å huske at elever er forskjellige. Her ser vi at for noen elever kan førskrivingsfasen ha et helt annet utbytte enn for andre. Til tross for dette er det en annen sentral faktor som fikk stor oppmerksomhet under intervjuene, nemlig temavalg. Norsklærerne i denne studien uttrykte at valg av tema spiller en viktig rolle om hvor mye tid det er nødvendig å bruke i denne fasen. De nevnte blant annet at det kommer an på hvor mye elevene kan om temaet fra før. Her ser vi at om temaet er ukjent for mange elever er det naturlig å bruke mer tid i førskrivingsfasen på å forberede elevene for videre skrivearbeid, enn om elevene er godt kjent med temaet.

Datamaterialet synliggjør spenningen mellom indre og ytre motivasjon. På den ene siden er lærer 1 opptatt av at motivasjonen ikke kan trykkes på elevene, men må komme av egen fri vilje. Det kan derfor se ut som at hun tenker at elevene skal arbeide ut ifra sin indre motivasjon. På en annen side fortalte hun at hun ofte belønner elevenes arbeidsinnsats, med å gi de en *gulrot*, altså en belønning. Dette kan tyde på at hun motiverer elevene fra det ytre perspektivet. Samtidig understrekte hun at belønningen ikke var i form av premiering, men hun fant noe i faget som kunne motivere de videre. Dette kan sees i sammenheng med hva Skaalvik og Skaalvik (2018) tydeliggjør om kvalitative dimensjoner. Da er læreren bevisst på

hva som motiverer dem, ikke bare *hvor* motiverte de er. Hennes erfaring er at belønningen bidrar til at flere elever kommer fortere i gang.

Til tross for lærer 1 sin erfaring, viser Skaalvik og Skaalvik (2018) til motstridende funn. I deres eksempel ser man at bruk av *belønning*, ikke alltid har en forsterkende virkning. Forfatterne sitt ønske kan være å bevisstgjøre lærere om at de bør kjenne elevens nivå, før de gir ros. Denne rosen bør være troverdig og realistisk. I tillegg mener lærer 3 at målet hennes er at elevene skal arbeide ut ifra sin indre driv. I motsetning erfarer hun at elevene ofte har en bli-ferdig-motivasjon i skolen, som betyr at elevene arbeider for å bli ferdig med oppgaven sin. Samlet sett ser vi at det kan være utfordrende som lærer å få elevene til å arbeide ut ifra sin indre motivasjon. Dette samsvarer med det Skaalvik og Skaalvik (2018) poengterer, nemlig at det kan være utfordrende å ensidig satse på aktiviteter hvor elevene arbeider ut fra sin indre motivasjon. Likevel mener den pedagogiske litteraturen at den indre motivasjonen er den mest effektive drivkraften til skolearbeid. Til tross for dette skriver forfatterne at en fin balanse kan være å arbeide ut ifra sin indre motivasjon, og samtidig styrke den autonome ytre motivasjonen. Dette da det kan gjøre at elevene kan se verdien av å holde på med en skriveoppgave. Et godt eksempel er å gi elevene begrunnelser for de valgene som tas. Dette kan også ses i sammenheng med hva lærer 1 påpekte under intervjuene, nemlig å forklare elevene hvorfor læreren tar akkurat de valgene.

6.2 Hvilke arbeidsmåter har norsklærerne gode erfaringer med å bruke i førskrivingsfasen?

Analysen av datamaterialet synliggjør at når lærerne forteller om hvilke arbeidsmåter de har gode erfaringer med å bruke, kan det tyde på at det er lærerens fantasi som er avgjørende. Lærer 1 er for eksempel svært opptatt av at det finnes mange ulike måter å skaffe innholdet til en tekst på, og bruker gjerne uteområdet for å få dette til. Lærer 2 opplever at det er viktig å arbeide med hvordan en tekst kan angripes, og lære de nødvendige strategier de selv kan bruke. Dette samsvarer med Kvithyld et al. (2017) sin definisjon om hva førskrivingsfasen handler om, nemlig å lære elevene strategier som er hensiktsmessige å bruke før de skal skrive en tekst. I undervisningen til lærer 3 bruker hun ofte startsetninger, felles tekstskaping, eller å lese opp en fortelling med ulike *stopp* underveis. Samlet sett er lærerne i mitt utvalg enige om at det er viktig å variere undervisningen, og tilpasse etter elevens nivå. Ifølge

Dysthe og Hertzberg (2014) er førskrivingsfasen viktig for alle elevene, men spesielt for elever med skriveutfordringer.

Et interessant funn i analysen er at alle norsklærerne jeg har intervjuet, bruker mye *modellering* i sin undervisning. I samtale med lærer 2 påstår hun at uansett hvor liten læreren tenker at oppgaven er, må det modelleres for elevene. Dette svarer med hva tidligere forskning har resultert i. I studien til Svanes og Øgreid (2020) observerte de forskjellige lærere, og deres materiale viser at lærerne bruker mye spørsmål og modellering. Det var også Christiansens (2019) konklusjon i hennes studie. Et aktuelt spørsmål man kan stille seg her er hvor mye av modelltekstene som vises igjen i elevtekstene. I Cappelen (2021) sin studie var et av hovedfunnene at elevene i stor grad bruker modelltekstene i sine egne tekster. Likevel understreker hun også at det varierer fra elev til elev om hvor mye av støtten fra førskrivingsfasen som ble brukt. Til tross for dette mener Kvithyld et al. (2017) og Horverak et al. (2020) at før elevene kan sette i gang med å skrive, må de vite hvordan teksten deres kan realiseres. Dette kan gjøres ved å bruke modelltekster. I tillegg må lærerne ifølge Traavik (2014) velge tekster som kan fungere som en modell, for de tekstene som elevene selv skal skrive. Håland (2010) legger til at modelltekstene som blir gitt, gjerne kan ha en sammenheng med arbeidslivet. Det gjør også at elevene kan se sammenhenger fra de voksnes arbeid. Skrivningen i skolen kan derfor sammenlignes med skrivningen ellers i samfunnet.

Kverndokken (2014) påpeker at bruken av modelltekster alltid beveger seg i spennet mellom elevautonomi og imitasjon. Han ytrer at lærere må stille seg spørsmål om hvor mye eleven øver, og hva de skaper selv. Dette er et interessant og aktuelt spørsmål. På den ene siden kan det være hensiktsmessig å bruke en modelltekst for å vise elevene hvordan deres tekst kan realiseres. På en annen side kan det være overfladisk å bruke det etter at elevene har blitt kjent med sjangeren og formen den skal skrives i. Til tross for dette hevder lærerne i mitt utvalg at å bruke modelltekster gir de elevene som trenger det, en god støtte. Samtidig gir de ofte elevene sine et valg om de ønsker å bruke de, eller skrive ut ifra sin egen fantasi. En måte å arbeide med modelltekster på er slik som lærer 3 ofte gjør det, ved å bryte ned modellteksten i ulike deler, ut ifra det de skal arbeide med.

En annen førskrivingsaktivitet som fikk stort fokus i samtalene med norsklærerne i denne studien, er *samtale* mellom lærer og elev. Lærerne i mitt utvalg pleier å bruke samtalen til å finne ut hvor elevene er i tankeprosessen sin. Videre bruker de samtalen aktivt til å *aktivisere elevens forkunnskaper* om temaet. Dette kan sees i lys av hva Traavik (2014) og Kvithyld et

al. (2017) påstår, nemlig at det er nødvendig å aktivisere elevens bakgrunnskunnskaper før de begynner å skrive. Et spennende funn i SKRIV-prosjektet var at det er viktig å snakke om og sammen med tekstene. Smith (2011) tar utgangspunkt i Skrivetrekanten for å gjøre dette. For det første kan det være interessant å snakke med elevene om innholdet. Dette da mange av tekstene som er skrevet, har et innhold som er verdifullt å snakke om. For det andre kan klassen ha en samtale om å diskutere om formen, formuleringer og tekstens struktur og språk. For det tredje kan det være lærerikt å snakke sammen om formålet blir ivaretatt i teksten. Her ser vi at samtalen kan være verdifull å bruke i førskrivingsfasen for å forbedre elevene for videre skrivearbeid.

Analysen av datamaterialet viser at lærer 3 bruker mye *tenkeskriving* som en førskrivingsaktivitet i hennes undervisning. Hennes erfaring er at elevene hennes kommer fortere i gang med skriveprosessen sin, og hun tror det kan ha sammenheng med at elevene ikke trenger å tenke på rettskriving og grammatikken. Hun understreker at i denne fasen er ikke det målet om å ha alle ord rett, men heller å få elevene i gang med å skrive. Dette samsvarer med hva Kverndokken (2014) skriver. Han skriver at tenkeskriving er en måte å tenke på, gjennom å skrive. Det åpner opp muligheten til at elevene kan utrykke seg fritt. Videre er det dessverre mange elever som er redd for å skrive feil, men med å bruke denne arbeidsmåten trenger de ikke å tenke på rettskriving. Følgende er disse notatene fine å bruke som utgangspunkt for videre skriving. Her ser vi at elevene ikke trenger å bekymre seg over å skrive feil, men heller fokusere på å tømme hodene deres for tanker knyttet til tema for skriveoppgaven.

Kvistad og Smemo (2015) erfarer i sin studie at elevene er veldig lojale over skriveoppgavene de får presentert av læreren. De mener derfor at en sentral faktor for hvordan skrivearbeidet blir i skolen, er hvordan skriveoppgavene blir formulert av læreren. Dette kan sammenlignes med det lærer 2 helt avslutningsvis pekte på under intervjusamtalen, nemlig om elevene opplever en glede er hun glad på elevens vegne, men om hun kjenner en frustrasjon, reflekterer hun hva hun selv kan gjøre bedre til neste skriveøkt. Her kan det se ut som at det er viktig at læreren i forkant av undervisningen tenker nøye igjennom hvordan skriveoppgaven kan formuleres, på en måte at elevene forstår både hva innholdet er, og hvorfor de trenger å arbeide med skriveoppgaven. Dette kan sees i lys av det Skaalvik og Skaalvik (2016) argumenterer for, nemlig at motivasjon for å lære kan komme av å finne aktiviteter som elevene kan se nytteverdien av å holde på med. Et annet interessant funn som kom til syne gjennom analysen i denne studien, er at lærer 2 mener at det er viktig at skriveoppgavene gir

elevene nok utfordringer. For at de får muligheten til å kjenne på mestringsfølelsen, som hun mener er helt grunnleggende for å bygge motivasjonen. Dette samsvarer med den nærmeste utviklingssonen til Vygotskij. Hvor oppgavene bør være tilpasset elevens nivå, og gi de nok utfordringer til at de trenger hjelp først for å løse den, også etter hvert klarer de det på egenhånd.

Et primært funn fra analysen i denne studien er at innholdet i oppgaven kan ha stor betydning for elevens motivasjon for skriving. Ut fra resultatet i datamaterialet påpeker alle lærerne i mitt utvalg at oppgavene bør ha et *formål* og en *reel mottaker*. Et forklarende eksempel er når lærer 3 forteller at hennes elever blir mer motiverte for skriving, når de for eksempel skal skrive til en førsteklassing. Her ser vi at formålet er at klassen til lærer 3 skal skrive en tekst som mottakeren forstår. I tillegg understreker hun at elevene øver på mottakerbevissthet, som i dette tilfelle var å formulere seg på en forståelig måte til en førsteklassing. Dette samsvarer med det Kvithyld et al. (2017) påpeker, nemlig at gode skriveoppgaver bør ha et innhold, et formål og en reel mottaker. Dette kan sees i lys av Skrivetrekanten. Denne didaktiske modellen kan være et godt hjelpemiddel som lærere kan bruke i planleggingsfasen, for å forsikre seg om at alle tre sidene blir inkludert i skriveoppgaven.

Lærerens erfaringer stiller i tråd med et av hovedfunnene i studien til Christiansen (2019). Det var at formålet bak skriveprosessen bør være gjenkjennelig for elevene. Hun tydeliggjør at det kan ha stor betydning for elevens motivasjon, og kan inkluderes allerede i planleggingsfasen. I tillegg var et av funnene i SKRIV-prosjektet at om elevene ble bevisste på formålet tidlig i skriveprosessen, kan det bidra til økt motivasjon i senere skrivearbeid. Smith (2011) anbefaler at formålet med skriveoppgaven bør diskuteres tidlig i skriveprosessen. Til tross for dette var et av funnene i SKRIV-prosjektet at formålet med skrivingen får lite oppmerksomhet i klasserommet. Jeg stiller derfor spørsmål om formålet har fått en større plass i klasserommet i dag. I analysen av datamaterialet kan det se ut som at norsklærerne i denne studien er bevisste på å inkludere formålets relevans i skriving. Et forklarende eksempel er når lærer 1 fortalte at hun sjelden gir elevene oppgaver bare for å hale ut tiden. I tillegg forklarte hun under planlegging av en skriveøkt, at hun selv bevisst på hva målet for timen er. Jeg kan likevel ikke være sikker på om formålet med skrivingen får mer oppmerksomhet i klasserommet. Med det mener jeg at jeg ikke har observert noen skriveøkter, men bare intervjuet tre norsklærere om deres erfaringer.

6.3 Hva gjør norsklærere dersom de opplever at elevene mangler motivasjon for å komme i gang med skrivingen?

Analysen av datamaterialet viser at norsklærerne i denne studien bruker mye *spørsmål* og *samtale* for å hjelpe elevene til å finne motivasjon for å komme i gang med skrivingen. De bruker samtalen til å hente fram elevens forkunnskaper om temaet. Dette kan sees i lys at hva Traavik (2014) mener. Hun argumenterer for at samtalen kan være en god førskrivingsaktivitet. Det begrunner hun med at elevene kan få snakke om stoffet, før de går i gang med selve skrivingen. Videre skriver hun det samme som Smith (2011), at det er en god mulighet for å snakke om vanskelige ord, og jobbe med førforståelsen til temaet. På den ene siden er norsklærerens erfaringer i denne studien at mange elever kan ha mye fantasi, men utfordringene for elevene oppstår når de skal ordlegge seg. Et mulig svar som kom til syne gjennom analysen er at læreren kan tilby å skrive for eleven, og eleven bare trenger å fokusere på å dikte ut ifra sin fantasi. Ifølge lærer 3 er det ofte det å komme i gang som kan være utfordrende for mange elever. På den andre siden opplever norsklærerne i denne studien at elevene kan ha utfordringer med fantasien. For å løse dette *problemet* pleier lærer 1 enten å spørre eleven om hun skal finne på hen kan skrive om, eller å bruke «mitt historiebrett» som en støtte. Her ser vi at det kan tyde på at det kan være to ulike sider som kan gjøre at elevene mangler motivasjon for å komme i gang med skrivingen, enten å ordlegge seg eller bruke sin egen fantasi.

Hva norsklærerne i denne studien velger å inkludere i spørsmålene de stiller til elevene, er ofte knyttet til elevenes virkelighet og interesser. Deres forklaring er at det kan være lettere for elevene å komme i gang med skrivingen, om de får spørsmål som de kan knytte til noe tydelig og konkret. Lærer 1 påpeker at det er viktig med gode relasjoner til elevene, for å kunne vite hva som kan motivere dem. Det gjelder ikke bare faglig, men også elevens interesser. Det begrunner hun med at relasjonene kan brukes for å vite hvilke spørsmål læreren kan stille for å kople elevene sine på. I tillegg la norsklærerne i denne studien stor vekt på å gi elevene autentiske skriveoppgaver. Dette samsvarer med hva flere av teoretikere, som har blitt nevnt tidligere i denne studien, mener. Bjørkvold (2013) påpeker at autentiske tekster bidrar til at elevenes motivasjon for skriving øker, siden de får et tettere forhold til teksten. Solheim (2011) og Bakke (2014) synliggjør at det kan føre til at elevene fortere ønsker å komme i gang med å skrive. Lærer 1 understreker at det er viktig at elevene får eierforhold til oppgaven, og er på deres nivå. Om elevene ikke forstår oppgaven, kommer de heller ikke videre, og det kan føre til at motivasjonen forsvinner. Hun hevder at elevene blir mer motiverte når oppgaven som gis er konkretisert og tydelig. Her ser vi at spørsmålene og

skriveoppgavene bør inneholde autentiske temaer som gjør det lettere for elevene å relatere det til sitt eget liv.

Et funn som er interessant å trekke fram er at norsklærerne i denne studien virker særlig opptatt av å la elevene få ferdigstille tekstene deres. Norsklærerne erfaringer er at elevenes motivasjon kan forsvinne dersom de ikke får ferdigstilt tekstene sine. Eksempelvis er lærer 1 sin erfaring om at dersom en elev mangler motivasjon for skriving, kan det ha utspring fra dårlige opplevelser fra tidligere skrivesituasjoner. Hun understreker det kan føre til at eleven får negative tanker om skriving, og ikke ser hensikten med å komme i gang når neste skriveoppgave blir gitt. Det kan se ut som at norsklærerne i denne studien mener at for å unngå at elevens motivasjon forsvinner, kan det være aktuelt å legge inn tid til at elevene kan få muligheten til å fullføre skrivearbeidet deres. Dette kan ses i lys av hva Smith (2011) anbefaler gjennom tese nummer åtte i SKRIV-prosjektet. Der skriver han at det kanskje kunne vært mer hensiktsmessig at klassen heller bruker tiden og energien sin på færre skriveoppgaver. Slik at elevene får tid til å fullføre, og læreren kan bruke tid på å lese og vurdere tekstene. Dette istedenfor at mange skriveoppgaver som aldri blir fullført og bare forsvinner inn i en kladdebok.

I analysen av datamaterialet kom det tydelig fram at norsklærerne i denne studien mener det er viktig å bevisstgjøre elevene om at skriving ikke bare finnes i norskfaget, og gi elevene en forståelse av hvorfor de bør skrive. Dette kan sees i lys av læreplanen, hvor det står at «skriving er et redskap for læring i alle fag...» (2017). Norsklærerne i denne studien erfarer at flere elever begynner å skrive når de forstår hensikten med det. I tillegg erfarer lærer 1 når elevene får mer en tverrfaglig og temabasert undervisning, synes elevene det er kjekkere å skrive, da de på den måten opplever at det er en *rød tråd* gjennom skolehverdagen deres. Samtidig mener Håland (2018) at det er viktig at elevene lærer seg å skrive for å bli gode samfunnsborgere. Dette samsvarer med hva Kvithyld et al. (2017) mener. Han påstår at det er nødvendig at elevene lærer seg gode skriveferdigheter for å delta aktivt i arbeidslivet og samfunnet. Det kan se ut som at om elevene mangler motivasjon for å komme i gang med å skrive, kan et grep være å bevisstgjøre de på hvorfor de trenger å øve seg på å skrive. I tillegg kan kanskje lærerne unngå å få mange elever som mangler motivasjon for å skrive om de planlegger en tverrfaglig og temabasert undervisning, i tillegg til å bruke god tid i førskrivingsfasen på å forberede elevene sine for videre skrivearbeid.

7. Avslutning

Formålet med denne studien har vært å besvare problemstillingen: *Hva er norsklærernes erfaringer med å motivere elevene i førskrivingsfasen i 3.- 4. klasse?* Jeg har besvart denne gjennom tre forskningsspørsmål:

1. *Hvordan påvirker førskrivingsfasen elevenes motivasjon for videre skrivearbeid?*
2. *Hvilke arbeidsmåter har norsklærerne gode erfaringer med å bruke i førskrivingsfasen ?*
3. *Hva gjør norsklærerne dersom de opplever at elevene mangler motivasjon for å komme i gang med skrivingen?*

Jeg har gjennom arbeid med teori, tidligere forskning, analysearbeid og drøfting undersøkt norsklæreres erfaringer med å motivere elevene i førskrivingsfasen i 3- 4. klasse.. Min erfaring fra praksisfeltet, er at det dessverre er for mange elever som mangler motivasjon for å komme i gang med å skrive. Jeg er derfor veldig glad for å ha snakket med forskjellige norsklærere, om deres erfaringer knyttet til denne problematikken. Utvalget i denne studien har blitt begrenset til tre norsklærere. Det vil derfor ikke være nok for å kunne konkludere om hva som alltid vil føre til motivasjon hos elevene i førskrivingsfasen. Jeg vil likevel understreke at denne studien har lært meg mye om førskrivingsfasen, og hva jeg som fremtidig norsklærer, kan reflektere over i forkant av en skriveøkt. I tillegg har jeg blitt bevisst over hvor nødvendig det er å bruke tid i førskrivingsfasen, på å forberede elevene for videre skrivearbeid. Funnene i denne studien aktualiserer hvor viktig førskrivingsfasen er, i tillegg å jobbe med elevenes motivasjon i denne skrivefasen. Selv om denne studien har fokusert på norsklærere som har erfaring fra 3.-4. klasse, tror jeg det kan være til inspirasjon til lærere på andre trinn. I tillegg kan førskrivingsaktivitetene, som kommer til syne gjennom denne studien, være relevant for flere fag enn norsk. Dette da skriving er en grunnleggende ferdighet i alle fag.

7.1 Oppsummering

Gjennom samtaler med norsklærerne i denne studien, argumenterer de for at førskrivingsfasen er viktig for elevens motivasjon for videre skrivearbeid. De mener i tillegg at skriveprosessen er en krevende prosess, og elevene trenger hjelp og støtte gjennom hele prosessen. Det er ikke bare sluttproduktet som skal vurderes, elevene trenger i tillegg veiledning for å komme i gang med å skrive. Dette er i tråd med hva den prosessorienterte skrivepedagogikken går ut på.

Det å sette elevene i gang uten særlig forarbeid forteller norsklærerne i denne studien fungerer svært dårlig. Det kan derfor være hensiktsmessig å gi elevene tid, støtte og veiledning før de starter å skrive. I intervjuene kom det tydelig fram at resultatet på sluttproduktet blir påvirket av elevenes motivasjon. Lærer 1 påpeker at motivasjon er grunnleggende gjennom hele prosessen, og veien for å nå målet. Ifølge lærer 2 er førskrivingsfasen nesten viktigere enn selve prosjektet. Hennes erfaring er om elevene får tid til å forberede seg godt i forkant av en skriveoppgave, blir det lettere for de senere i skriveprosessen. Lærer 3 opplever at flere elever gir uttrykk for at det er utfordrende å komme i gang med å skrive. Hennes erfaring er at de fleste elever signaliserer at det er lettere å begynne å skrive, om de bruker nok tid i oppstarten med ulike førskrivingsaktiviteter.

Et hovedfunn som kom tydelig fram i analysen, er at det varierer hvor mye tid det er nødvendig å bruke i førskrivingsfasen. Det første som kan være avgjørende er elevenes nivå, dette da noen trenger mer oppmuntring og veiledning enn andre. Et forklarende eksempel er når lærer 3 forteller om at noen av hennes elever, mener det blir for *stramt* å måtte følge skriverammer eller modelltekster. Andre elever må ha det for å komme i gang. En utfordring som lærere må ta til stilling til, blir derfor om hvor mye tid som skal brukes til felles gjennomgang av en skriveoppgave. En mulig måte å løse dette på, er slik som lærer 1 beskriver. Da blir oppgaveteksten gitt i fellesskap, som gir elevene det samme utgangspunktet, og deretter går hun rundt hos elevene, for å fortelle hvor mye hun forventer at hver enkelt bør skrive i løpet av timen. En annen faktor som kom til syne gjennom intervjuene i denne studien er temavalget. For om temaet er ukjent for mange elever, er det naturlig at flere trenger mer tid i førskrivingsfasen, på å hente fram idéer til deres tekst.

I denne studien synliggjør norsklærerne flere arbeidsmåter, som de har gode erfaringer med å bruke. Samlet sett bruker lærerne i denne studien mye modelltekster, samtaler, tankekart, og hente frem elevenes bakgrunnskunnskaper. I tillegg har lærer 3 mye gode erfaringer med tenkeskriving. Hennes opplevelse er at flere elever kommer fortere i gang med å skrive, når de

ikke trenger å tenke på grammatikk og rettskriving. Lærer 1 har god erfaring med å hente inspirasjon til undervisningsopplegg fra internett. Hun nevner nettsidene «Malimo» og «Teaching Funtastic». Hun anbefaler sterkt andre lærere å sjekke ut disse nettsidene, siden hun selv har brukt mye tid på å lage egne opplegg, som hun deretter har funnet lignende på internettet. Lærer 1 benytter i tillegg mye uteskole, og påpeker viktigheten av å skape variasjon i undervisningen. Hun erfarer stor lærelyst og glede hos elevene, ved å gi de en annen måte å finne innholdet til teksten deres på. Ifølge lærer 2 er det viktig å arbeide med elevene om hvordan de kan angripe en tekst, og snakker mye om hvordan språket og oppbyggingen av teksten. Lærer 3 har god erfaring med å lage innledningen sammen i klassen, og bruke startsetninger, som kan være en god igangsetter for mange elever.

Funn fra analysen viser at skriveoppgavene bør ha et formål og en reel mottaker. Lærerne i mitt utvalg, erfarer at elevene viser et større engasjement, og legger ned mer arbeid i tekstskapingen, om de vet hva teksten skal brukes til. Det er dessverre alt for mange elevtekster, som bare blir puttet ned i sekken, eller lagret på en mappe på datamaskinen. Samlet sett bør skriveoppgavene være konkretisert og tydelig, slik at elevene kan se nytteverdien av arbeidet sitt. Min tolkning er at lærerne jeg har intervjuet, mener at elevene ikke bør sitte med følelsen av at de gjør oppgaven fordi de må, men fordi de har lyst.

Denne studien belyser i tillegg spenningen mellom indre og ytre motivasjon. Det kan se ut som om det er utfordrende å få alle skriveoppgavene laget slik at elevene arbeider ut ifra sin indre motivasjon. Oppgavene som norsklærerne lager, bør uansett være laget i den hensikt at elevene kan se og kjenne nytteverdien av å holde på med dem. En måte å få dette til, er slik lærer 1 tenker, å knytte skriveoppgavene til elevenes interesser, deres virkelighet, altså til noe konkret og aktuelt. Lærer 1 hevder i tillegg at tverrfaglighet og temabasert undervisning, fører til at elevene blir bevisste på at skriving ikke bare finnes i norskfaget. Hun fremhever at dette kan være med på å øke elevenes motivasjon, siden de ser at skriving kan brukes overalt, på tvers av fagene.

Det har vært interessant å undersøke hva lærerne i denne studien gjør, dersom de opplever at elevene deres mangler motivasjon, for å komme i gang med å skrive. Det første alle lærerne i denne studien la hovedvekten på, er å ha en samtale, hvor de henter frem elevenes bakgrunnskunnskaper, og undersøker hvordan det kan knyttes til elevenes interesser. Videre påpeker norsklærerne i denne studien, at det er viktig å la elevene få ferdigstille tekstene sine, slik at de får en positiv opplevelse. Manglende motivasjon hos mange elever, kan dessverre ha

utspring av tidligere negative opplevelser knyttet til skriving. I klassen til lærer 1 kommer sjelden setningen, *jeg vet ikke hva jeg skal skrive om*. Dette kan ha sammenheng med at hun bruker mye tid i førskrivingsfasen, på å forberede elevene sine på det neste de skal gjøre i skriveprosessen.

Samlet sett kan det se ut som at førskrivingsfasen er en viktig fase i skriveprosessen. Gjennom samtaler med tre norsklærere, erfarer de at det er nødvendig å bruke tid til å forberede elevene for videre skrivearbeid. Hvis elevene skal bli motiverte for skriving, er det avgjørende hvordan elevens opplevelser blir. For å gi elevene positive opplevelser kan det derfor være avgjørende om de er motiverte, og opplever glede og mestring i ulike skrivesituasjoner.

7.2 Forslag til videre forskning

Jeg håper denne studien kan bidra med å kaste lys over førskrivingsfasen sin rolle i skriveprosessen, og at andre kan finne motivasjon til å forske mer innenfor førskrivingsfasen på småtrinnet.

For det første kunne det vært spennende å observere skriveundervisning i flere klasserom, å se hvordan de forbereder elevene på lengre skriveoppgaver. Hvilke førskrivingsaktiviteter velger norsklærere? Hva vektlegger norsklærere når de formidler oppgaveteksten? Gjennom observasjon kan forskeren finne ut hvordan skriveundervisningen fungerer hos disse elevene. Eksempelvis hvordan elevenes reaksjoner er på lærerens undervisning. Det er også mulighet for å kombinere intervju med observasjon. Da kan observasjonen gjerne gi forskeren et grunnlag for intervjuet i etterkant. På denne måten kan forskeren stille informantene oppfølgings spørsmål om noe er uklart, eller om det er noe man ønsker å utdype.

For det andre kan det være interessant å forske i to ulike klasser. Eksempelvis observasjon, og i den ene klassen blir det brukt mye tid på å forberede elevene i førskrivingsfasen, og i den andre klassen gir læreren elevene beskjed om å sette i gang, uten særlig forarbeid. Det kunne i tillegg vært spennende å intervjuer både lærere og elever i etterkant, om hvordan de opplever denne skrivesituasjonen. I min studie har jeg intervjuet tre norsklærere og studiens funn synliggjør at førskrivingsfasen har betydning for videre skrivearbeid. Jeg har undersøkt lærerens erfaringer, dermed kunne det vært lærerikt å observere om disse funnene stemmer i praksis. En annen interessant tanke er å analysere hvordan skriveoppgaver påvirker elevenes motivasjon. Eksempelvis kan elevene få utdelt en skriveoppgave som hadde et formål og en mottaker, og en oppgave uten formål og mottaker. Er det noen stor forskjell på elevbesvarelsene?

For det tredje hadde det vært lærerikt å undersøke elevenes perspektiv. Siden denne studien forteller lite om hvordan elevene tenker om hva som er viktig i førskrivingsfasen. For eksempel kan forskeren benytte elevintervju som metode.

Litteraturliste

- Bakke, J. O. (2014). Å «late tanker» med penn og tastatur: om *Skrivehjulet* og skrivning som grunnleggende ferdighet. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep: om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskapning* (s.56-75). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Bjørkvold, T. (2013). Autentisk skrivning i og utenfor klasserommet: Nysgjerrigpermetoden som eksempel. I Skjelbred, D. & Veum, A. (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 178 – 188). Cappelen Damm Akademisk.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s. 17- 45). Gyldendal Norsk Forlag.
- Cappelen, B. (2021). *Førskrivingsfasens påvirkning på elevens kreativitet og selvstendighet i tekstproduksjon: En studie av førskrivingsfasen sin påvirkning på andreklassens tekster* (Masteroppgave, Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora). Universitet i Stavanger. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2783049>
- Christiansen, J. L. (2019). *Undervisning i førskrivingsfasen: En videostudie av fire norsklærere* (Masteroppgave, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning). DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/70166?show=full>
- Dyste, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep: om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskapning* (s.13- 35). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Horverak, M. O., Larsen, A. S., Brujordet, M. O. & Torvatn, A. C. (2020). *Støttende skriveundervisning: En sjangerpedagogisk tilnærming til skriveopplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Håland, A (2010). Lesing av modelltekster gir skriverammer. Skrivning av biotoploggar på femte trinn med utgangspunkt i autentiske loggar frå arbeidslivet. I J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (Red.). *Rammer for skrivning – om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 107 - 123). Tapir Akademisk Forlag.
- Håland, A. (2018). *Skrivedidaktikk: Korleis støtta elevane si skrivning i fag?* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P.A., (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johansen, M. O. R. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 90- 107). Universitetsforlaget.
- Kverndokken, K. (2014). Elevers tekstskaping- øve eller skape selv? om eksempeltekster, skriverammer, lærermodellering og samforfatterskap. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep: om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskaping* (s.36- 55). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Kverndokken, K. (2014). 101 skrivegrep. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep: om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskaping* (s.76- 288). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Kvistad, A.H. & Smemo, J. (2015). Den gode skriveoppgaven? En studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s.221-241). Fagbokforlaget.
- Kvåle, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring: utvikling av egne og andres ressurser* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Matre, S. & Solheim, R. (2014). *Forventninger om skrivekompetanse: perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet»*. Skrivesenteret.
https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/02/videnom_15_8.pdf?fbclid=IwAR1A3LR7cQDeGGw-krtwuFKzzotD3wUHv0FdyBOAxus_NZDKW0rKc9_EBBk
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 50- 65). Universitetsforlaget.
- NSD. (u.å.). *NSD- Norsk senter for forskningsdata*. Hentet 23. mars 2022 fra [Norsk senter for forskningsdata | NSD](#)
- Postholm, M. B.& Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1994). Promoting Self-determined Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 3–14.

[1994_DeciRyan_PromotingSelfDeterminedEducation.pdf](#)

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2016). *Motivasjon for læring: teori + praksis* (2.utg.). Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (3.utg.). Universitetsforlaget.

Skrivesenteret/NTNU. (u.å.). *Normprosjektet*. Hentet 10. februar 2022 fra [Normprosjektet – Skrivesenteret](#)

Skrivesenteret. (2022, 11. april). *Skrivetrekant*. Skrivesenteret.
<https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivetrekant/>

Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 9 – 39). Tapir Akademisk Forlag.

Solheim, R. (2011). Kvifor skriv vi? Og hva brukar vi skrivinga til?. I A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 43 – 52). Tapir Akademisk Forlag.

Svanes, I. K. & Øgreid, A. K. (2020). ”Jeg vet ikke hva jeg skal skrive om!” – Læreres stillasbygging i oppstarten av skrivesituasjoner på barnetrinnet. *Acta Didactica*, 14 (1), 1 – 21.
[«Jeg vet ikke hva jeg skal skrive om!» - Læreres stillasbygging i oppstarten av skrivesituasjoner på barnetrinnet \(utdanningsforskning.no\)](#)

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.

Traavik, H. (2014). Den andre skrive- og leseopplæringa: skriving. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norskboka 2: Norsk for grunnskoleutdanning 1-7* (s. 83 – 111). Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for LK06. [Læreplan i norsk \(NOR1-05\) \(udir.no\)](#)

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter: å kunne skrive som grunnleggende ferdighet*. Regjeringen. [2.5 Å kunne skrive som grunnleggende ferdighet \(udir.no\)](#)

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Norsk (NOR01-06): Kompetansemål og vurdering*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [Kompetansemål etter 4. trinn - Læreplan i norsk \(NOR01-06\) \(udir.no\)](#)

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Norsk (NOR01-06): Fagets relevans og sentrale verdier*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [Fagets relevans og sentrale verdier - Læreplan i norsk \(NOR01-06\) \(udir.no\)](#)

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del: Undervisning og tilpasset opplæring*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [3.2 Undervisning og tilpasset opplæring \(udir.no\)](#)

Vedlegg 1: NSD sin vurdering

[Meldeskjema](#) / [Motivasjon og skriveglede i norskundervisningen](#) / [Vurdering](#)

Vurdering

23.11.2021 Skriv ut

Referansenummer

688770

Prosjekttittel

Motivasjon og skriveglede i norskundervisningen

Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

Prosjektperiode

01.01.2021 - 30.06.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
23.11.2021	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.11.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i et forskningsprosjekt?

«Lærerens erfaringer med å motivere elevene i førskrivingsfasen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på lærerens erfaringer med å motivere elevene i førskrivingsfasen, i forkant av en skriveoppgave. Jeg har valgt å sette søkelys på den andre skriveopplæringen på småtrinnet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Som lærerstudent på 5 året skal jeg nå skrive en masteroppgave. Motivasjonen min for dette temaet er at jeg selv har sett både i mine praksisperioder og med vikarjobbing, at motivasjonen forsvinner hos flere av elevene med en gang det blir gitt en skriveoppgave.

Jeg ønsker å undersøke hva lærerens erfaringer og refleksjoner rundt dette temaet er, og hva for arbeidsmåter de velger å bruke i førskrivingsfasen. Dette håper jeg blir et bidrag til forskningslandskapet som kan hjelpe både meg og andre lærere til hvordan man kan motivere elevene i gang med skrivingen.

For å kunne skrive denne masteroppgaven trenger jeg å innhente informasjon om lærerens erfaringer, holdninger og refleksjoner om motivasjon i førskrivingsfasen. For å få tak i denne informasjonen har jeg valgt å ha intervju med noen norsklærere, og diskutere funnene i lys av teorien.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NLA Høgskolen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju norsklærere, med ulik erfaringsbakgrunn. Grunnen for at jeg spør deg om å delta er siden du er norsklærer, jobber på 3-4 trinn og har erfaring med temaet som jeg ønsker å forske på. Jeg er sikker på at du kan være til god hjelp både til min masteroppgave, men også til andre lærere som ønsker tips til sin skriveundervisning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du skal være med på et intervju. Det vil ta deg mellom 30 til 60 minutter. Intervjuet inneholder blant annet spørsmål om dine erfaringer, holdninger og refleksjoner rundt motivasjon og førskrivingsfasen. Jeg ønsker å høre hvordan du som norsklærer klarer å motivere elevene dine i gang med skrivingen.

Spørsmålene handler også om ulike arbeidsmåter i denne skrivefasen, og begrunnelsen for hvorfor de fungerer / ikke fungerer.

Jeg kommer til å ta lydopptak under intervjuet. Det er for at jeg skal kunne være mer til stede i samtalen, og ikke trenger å bruke mye tid på å notere undervegs. Jeg kan også høre intervjuet flere ganger i ettertid, og har muligheten til å sitere direkte sitat.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Ved NLA er det kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene.

Lydopptakene vil bli lagret på en diktafon-app med nettskjema. Dette er Norges sikreste og mest brukte datainnsamlingsverktøy som brukes blant annet til forskning. Du kan lese mer om det her: <https://nettskjema.no/>.

Lydopptakene vil også bli lagret på en kryptert fil på NLA sin OneDrive konto med sikker lagring.

Signert samtykkeskjema vil bli scannet, og lagret på kryptert fil på NLA sin OneDrive konto på et annet område.

Under publisering av masteren vil navn bli byttet ut, og arbeidsplass vil ikke bli opplyst om.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, som er etter planen juni 2022. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger og opptak bli slettet for godt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NLA har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

å få slettet personopplysninger om deg

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Prosjektansvarlig ved NLA: Eline Magrete Hjellum, mobil 98 65 55 57,
telefon arbeid 55 53 69 83

Lærerstudent: Marie Innvær Ljones, mobil 91 84 13 68

Vårt personvernombud: Rolf Halse, telefon arbeid 55 54 07 10

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Eline Magrete Hjellum
Veileder

Marie Innvær Ljones
Lærerstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Lærerens erfaringer med å motivere elevene i førskrivingsfasen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på et intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Intro

- Det jeg ønsker å forske på til min masteroppgave er lærerens erfaringer med å motivere elevene i førskrivingsfasen. Førskrivingsfasen handler om å få tanker og idéer til hva teksten kan handle om, og finne ut hvilke strategier som er hensiktsmessige å bruke før man starter å skrive en tekst. Jeg har valgt å sette fokus på 3-4. klasse. Dette er siden jeg ønsker å jobbe på småtrinnet når jeg er ferdig utdannet lærer.
- Gjennom intervjuet ønsker jeg å få innblikk i dine erfaringer, holdninger og refleksjoner rundt temaet, og få tips til bruk av ulike arbeidsmåter.
- Grunnen for at jeg ønsker å forske på akkurat dette er siden etter jeg selv har erfart og sett fra praksisperioder og med vikarjobbing at det er mange elever som synes skriving er kjedelig, vanskelig og legger vekk motivasjonen med en gang det kommer en skriveoppgave. Derfor ønsker jeg å snakke med lærere om deres erfaringer og kunne hjelpe mine framtidige elever.
- Slik som det står i informasjonsskrivet kommer jeg å ta lydopptak av intervjuet, det blir lagret på en trygg diktafon-app med nettskjema og slettet etter at masteroppgaven min er levert inn. Jeg har også med en diktafon, og kommer til å bruke både mobilen med diktafon- app og diktafonen til å ta lydopptak, slik at jeg har en backup i tilfelle.
- Jeg vil bare minne på at du ikke gir meg taushetsbelagt informasjon.
- Har du noen spørsmål før vi starter?

Bakgrunn

- Hvor lenge har du arbeidet i skolen?
- Hvor lenge har du vært norsklærer, og hvilke trinn?

Motivasjon

- Hva legger du i begrepet «motivasjon» ?
- Hvordan tenker du at førskrivingsfasen påvirker elevenes motivasjon for videre skrivearbeid?
- Hvordan arbeider du for å motivere elever i førskrivingsfasen?
- Hvordan arbeider du for å motivere elevene dine som har utfordringer med å komme i gang med skrivningen?
- Sett fra den andre siden: Hvordan arbeider du for å motivere fagsterke elever til å holde på skriveglelsen og motivasjonen med å skrive?

Skriveundervisning / arbeidsmåter

- Hva vektlegger du i førskrivingsfasen når du planlegger en skriveøkt hvor elevene skal skrive en lengre tekst?
- Hvilke arbeidsmåter har du god erfaring med for å gi elevene økt motivasjon i førskrivingsfasen?
- Hvorfor fungerte akkurat disse arbeidsmåtene?
- Har du erfart at noen arbeidsmåter ikke har fungert så godt med tanke på å skape motivasjon i førskrivingsfasen?
- Hvorfor fungerte ikke disse arbeidsmåtene?
- Hva opplever du kan være utfordrende i førskrivingsfasen?
- Sitatet «Jeg vet ikke hva jeg skal skrive om» er typisk for mange barn, dersom en av elevene dine sier dette, hva gjør du da?

Avsluttende spørsmål

- Då har ikke jeg flere spørsmål igjen. Er det noe annet du har lyst til å tilføye før vi avslutter intervjuet?