



# Skrivere i overgange – identitet og udvikling

ELLEN KROGH, PROFESSOR, SYDDANSK UNIVERSITET

Artiklen fortæller om tre unge skriveres erfaringer med overgangen fra folkeskolens niende klasse og til en gymnasial uddannelse. Susan, Sofia og Amalie<sup>1</sup> var elevdeltagere i et stort længdestudie, hvor de blev fulgt tæt fra folkeskolens afgangsklasse og over i deres gymnasieuddannelse. Når det netop er Susan, Sofia og Amalie, der er hovedpersoner i artiklen her, skyldes det, at de tre i særlig grad var glade for at skrive i folkeskolen, at de havde stærke identifikationer med den faglige skrivning i bestemte fag, og at de alle tre oplevede dramatiske skift i de faglige skrivekulturer i disse fag, som fik betydning for deres skriveridentiteter og udvikling som skrivere. Med de tre skrivere som linse kan vi derfor få øje på vigtige aspekter af overganges betydning for skriveridentitet og skriverudvikling.

Overgang som fænomen er vigtig for at forstå elevers uddannelsesbaner. Elever oplever overgange det meste af tiden, i bevægelser fra det trygge og kendte til det mere komplekse og udfordrende. Literacy, og særligt skrivning, er central for disse overgange, fordi kravene typisk øges sådan, at det, der før var anerkendelsesværdigt, ikke længere rækker i den nye kontekst (Barton, 2012). Men overgange rummer også muligheder for skriverudvikling, når elever møder nye vidensområder og former for ekspertise, som kan udvide deres skrivefaglige repertoarer (Smidt, 2009). Det er med denne dobbelthed som perspektiv, at overgangserfaringer undersøges i artiklen.

## Faglighed og skriftlighed

Artiklen bygger på etnografiske studier i forskningsprojektet Faglighed og skriftlighed<sup>2</sup>. Her

fulgte vi en mindre gruppe elever tæt gennem hyppige observationer af undervisning, indsamling af alt, hvad de skrev, samt løbende interviews med dem om deres tekster og skriveerfaringer. Vi fandt, at skrivning havde stor betydning for deres faglige engagement og udvikling som gymnasieelever, og at identitet og identifikation var afgørende faktorer for faglig læring og udvikling. Med distinktionen mellem skriverudvikling og skriveudvikling kunne vi skelne mellem to tæt sammenhængende, men alligevel forskellige, aspekter, nemlig på den ene side elevernes udbygning af deres semiotiske ressourcer i de faglige skrivegenrer og på den anden side forandringer i deres identifikationsmønstre gennem uddannelsesforløbet. Meget tyder på, at skriverudvikling går forud for skriveudvikling i de unge år. Det gør identitetsspørgsmålet til en central skrive- og fagdidaktisk interesse.

**Meget tyder på, at skriverudvikling går forud for skriveudvikling i de unge år. Det gør identitetsspørgsmålet til en central skrive- og fagdidaktisk interesse.**

Projekt Faglighed og skriftlighed er tæt forbundet med den internationale forskningstradition *New Literacy Studies* (Gee, 1996; Barton, Hamilton & Ivanič, 2000) i synet på literacy og skriftlighed som en social praksis, der er forskellig afhængig af det sociale, kulturelle og faglige domæne, den indgår i. Vi anvender ikke literacybegrebet, for det første fordi projektets særlige interesse er skrivning, for det andet fordi 'literacy' er et kyndigheds- eller

kompetencebegreb, mens interessen i elevernes skriveerfaringer i projekt Faglighed og skriftlighed rækker ind i identitets- og udviklingsspørgsmål, der snarere må beskrives i dannelsesstermer.

Det er således ikke literacy, men skriveerfaringer i fagkulturelle og skolekulturelle kontekster, som er i fokus for studierne af Susans, Amalies og Sofias overgangserfaringer fra folkeskole til gymnasieuddannelse.

## Susan – sådan måden jeg sådan selv taler på

Susans overgangserfaringer undersøges af Torben Spanget Christensen (2015), som fulgte hende fra folkeskolens niende klasse til 2.g. Susans favoritfag i folkeskolen var dansk og samfundsfag. I dansk fremhæver Susan de frie rammer for skrivningen. Det er "fedt" at skrive essay, "fordi det er med mine holdninger, mine erindringer, og hvad jeg synes, og hvad jeg tænker over" (Christensen, 2015, s. 69). Det er de samme kvaliteter, hun identificerer sig med i samfundsfag. Folkeskolens samfundsfag er et mundtligt fag:

*det er mere, hvor vi sidder og diskuterer. Det er også derfor, jeg rigtig godt kan li' det, det er ligesom essay, det er mine holdninger, og hvad jeg synes. Det er også derfor, jeg vælger samfundsfag [i gymnasiet]*

(op.cit., s. 70).

Susan valgte stx med studieretningen Global Society Class, hvor der blev undervist på engelsk i samfundsfag. Mens hun i folkeskolen klarede sig godt i dansk og samfundsfag, fik hun vanskeligheder med de to fag i gymnasiet. Skriftlige opgaver spillede en stor rolle i fagkulturen i det gymnasiale samfundsfag på højt niveau, og den mundtlige diskussion krævede viden og faglig argumentation:

*nu skal vi sidde og læse en masse ting, og den baggrundsviden [...] skal vi bruge til at diskutere. Der er bare rigtig, rigtig meget at læse, synes jeg. Før var det sådan noget med [...] holdninger, og det synes jeg var sjovt. Nu er det mere sådan noget viden og fakta.*

(Op.cit., s. 85)

Også i dansk sloges Susan med nye krav, som var svære at håndtere. Læreren "forudsætter meget,

at vi ved, eller altså han har godt nok skrevet sådan [en] hjælp til, hvordan man laver en redegørelse og sådan noget altså. Jeg ved, jeg har haft svært ved det" (op.cit., s. 67). Hun synes, at hun kun får kritik og fejlrettelser i sine opgaver, aldrig ros og gode karakterer, som hun har været vant til, og hun må støtte sig til sin mor for at få hjælp til sit skriftlige arbejde. Susan gav ikke forskeren adgang til *rettede* opgaver i dansk, men en analyse af den ene danskfaglige indlevering, som han fik at se, dokumenterer, at Susan er usikker i forhold til opgavens krav, og at hun sprogligt slider med at komme på omgangshøjde med den danskfaglige diskurs. Selv om Susan i interviews også beretter om faglige succesoplevelser, og selv om hun til sin overraskelse får bedre karakterer end forventet i matematik og naturvidenskabelige fag, rammes hun i gymnasiet hårdt på sin skriveridentitet og sin selvfortælling. Et interview ved afslutningen af 1.g giver indblik i en dyb identitetskrise, som Susan forbinder med sit sprog:

*"jeg ved bare, at for eksempel mit sprog [...], jeg skal til at formulere mig meget bedre, end jeg egentlig gør. Og jeg tror også, at jeg simpelthen skriver i tale-sprog. Når jeg skal sidde og skrive, så kan jeg sagtens få lavet det om, men det er ikke kun mit skriftlige arbejde, jeg skal lave om. Det er også sådan måden jeg sådan selv taler på, og altså sådan som jeg er ellers, det er ikke kun det skriftlige"*

(Op.cit., s. 66).

**"Det er ikke kun mit skriftlige arbejde, jeg skal lave om. Det er også sådan måden jeg sådan selv taler på, og altså sådan som jeg er ellers, det er ikke kun det skriftlige."**

Susans overgangserfaring præges af akademiske fagkulturer og nye faglige krav i den danskfaglige skrivning og i det engelsksprogede samfundsfag. Hendes folkeskoleidentitet som en dygtig danskfaglig skriver og som en kompetent deltager i samfundsfagsundervisningen bryder sammen i gymnasiet og giver anledning til en gennemgribende krise, som ikke bare anfægter hendes selv-

forståelse som skriver, men også hendes identitet som gymnasieelev og som en kompetent person i det hele taget. Talesproget er hendes achilleshæl, tegnet på den faglige usikkerhed og udtrykket for ”sådan som jeg er ellers”. ”Talesproget” sender hilsner tilbage til de lykkelige folkeskoleerfaringer med lystbetonet, selvudfoldende skrivning og personlige holdninger i samfundsfaglig debat. I interview i slutningen af 1.g giver hun udtryk for, at hun har udviklet sig sprogligt: ”i starten da jeg kom op på gymnasiet, der var det sådan MEGET talesprog og SÅ og alt sådan noget. Nu formulerer jeg mig bedre” (op.cit., s. 99). Men hun undlod at dele sine opgaver og at tale med forskeren, og samarbejdet blev afbrudt midt i 2.g.

## Sofia – udvikling og afvikling

Selv fulgte jeg i fire år Sofia som skriver i overgangen fra folkeskolen til gymnasiet og frem til studentereksamen (Krogh, 2014). Sofias skriverhistorie er præget af større fagligt og personligt overskud end Susans, men der er også genkendelige træk. ”Så hun vil have sådan mere konkrete faktaer, end hvad jeg synes,” siger Sofia om lærerkommentaren til den første opgave i dansk i gymnasiet (Krogh, 2014, s. 155). Også hun støder sig på en forandret danskfaglig skrivekultur. I folkeskolen øver hun skrivning i de opgavegenrer, som stilles ved folkeskolens afgangsprøve. Det er fiktive, journalistiske og essayistiske genrer, der aktualiserer kreative og narrative ressourcer, og hvor kundskabsgrundlaget er personlige erfaringer og holdninger. Sofia identificerede sig helhjertet med de udfoldelsesmuligheder, som disse opgavegenrer gav hende.

Sofia medbragte til mit første interview med hende i folkeskolen den af årets skriftlige opgaver, som hun var gladest for, en ”klumme”. I opgaven opbygger hun med inspiration fra opgavehæftets autentiske klummetekst sin egen klumme, hvor hun beretter om en personlig erfaring med at blive frarøvet sine fordomme om jyder, da hun mødte en gruppe unge fra Esbjerg ved et svømmestævne. Sofias klumme er båret af et raffineret spil på ironi og humor og en underspillet dybde i klummens pointe. Hun demonstrerer ”dobbelt genrebeherskelse”, idet hun henvender sig til fiktive unge læsere i et ungdommeligt hverdagsprog, samtidig med at

hun indarbejder udtryk og begreber fra voksen- og skolesproget, der har læreren som adressat. I et tilbageblik på opgaven to år senere giver hun udtryk for, at den repræsenterede en vigtig erkendelse om fordømmes væsen, en danneserfaring om, at det, der skal til for at overvinde fordomme, er et personligt møde. Opgaven fik 12, og læreren tilkendegav hermed implicit, hvad hun ved andre lejligheder udtrykte eksplicit, at nu kunne hun ikke lære Sofia mere.

På den baggrund var det en chokerende oplevelse for Sofia, at hun i den første skriftlige opgave i dansk i gymnasiet fik 7, og at lærerkommentaren tydeligt tilkendegav, at hun havde meget at lære. Opgaven var en billedanalyse af et pressefoto af en såret soldat i Afghanistan. Skriveordren kaldte på analyse og faglig argumentation, men også på personlige overvejelser og holdninger. Sofia fulgte den samme strategi for komposition og stil, som hun anvendte i klummen. I en raffineret konstruktion, bundet sammen af semantiske kæder, skriver hun sig i en humoristisk tone frem til billedets tema gennem en leg med en fiktiv historie om en hemmelig agent. Ligesom Sofia ikke gennemskuer, hvad der forventes i opgaven, gennemskuer heller ikke læreren, hvilke kulturelle forventninger Sofia skriver ud fra. Tilbagemeldingen krediterer ikke Sofia for hendes tekstuelle kompetence, men fokuserer på sproglige rettelser, ligesom der efterlyses mere systematisk billedanalyse.

I et interview med Sofia om opgaven viser det sig, at hun tror, at middelkarakteren skyldes, at hun ikke skrev mere om Afghanistan. Først da hun under samtalen bliver bedt om at læse lærerkommentaren op, går det op for hende, at læreren efterspørger ”fakta”, dvs. billedanalyse, frem for ”hvad jeg synes”. Hun udtrykker forarget undren over, at dansk i gymnasiet ikke er et kreativt fag, men har fokus på ”faktaer”. Derudover fortæller hun, at hun på forhånd var skræmt ved tanken om at skulle skrive 2-3 sider om analyse af ét billede. Den form for skriftlig nærlæsning af tekster eller billeder har hun ikke erfaring med fra folkeskolen.

I et tilbageblik på pressefotoopgaven i 3.g tager Sofia imidlertid ejerskab til overgangserfaringen og beskriver den som en ”øjenåbner”, der fik hende til at erkende, at danskfaglig skrivning i gymnasiet

er noget andet end i folkeskolen. Hun har lært sig at skrive analytisk om tekster og holder af at skrive litterære analyser. Identiteten som en engageret, kompetent og fagligt sikker skriver i dansk er gen-etableret. Men overgangen forblev også forbundet med en oplevelse af tab. Sofia savner folkeskolens frie og selvregulerede skrivning, men fra gymnasiepositionen fremstår den som barnlig og unyttig: ”men jeg kan godt se, man kan jo sikkert ikke bruge det til så meget, hvis man bare sidder og skriver alt muligt” (op.cit., s. 176). Sofias overgangserfaring blev således anledning til både tabsbetonet afvikling og udfordringsbetonet udvikling af skrivefaglige ressourcer og faglig skriveridentitet.

## I et tilbageblik på pressefoto-opgaven i 3.g tager Sofia imidlertid ejerskab til overgangserfaringen og beskriver den som en ”øjeblik”.

### Amalie – dramatisk, men ikke tragisk

Amalies overgangserfaringer blev undersøgt af Nikolaj Elf (2015). Hendes folkeskole adskilte sig fra Susans og Sofias ved, at den var præget af en ’literacy-interesseret’ skrivekultur (Christensen, Elf, & Krogh, 2014, s. 293). Hvor det absolut dominerende skrivefag på Susans og Sofias skoler var dansk, blev der på Amalies skole skrevet i alle fag, og der var samarbejde om skriftlighed på tværs af fagene. Amalie identificerede sig stærkt med den fysik/kemifaglige skrivekultur, hvor der blev skrevet fysikrapporter, som hun investerede stort engagement i. Hun så sig som fysiknørd og som særlig og anderledes i kraft af sin naturfaglige interesse; noget, som hun blev støttet i af sin lærer. Om de skriftlige rapporter siger Amalie:

*”Man kan gøre det til meget. Der er nogle, der afleverer en side, og så er der nogle, der afleverer ti sider fysikrapport, det er meget forskelligt. Tit så har vi sådan nogle arbejdsspørgsmål, som vi går ud fra. Man kan også godt lige selv komme ind med nogle, sådan nogle små ekstra bonusting, som man får ekstra point for”*

(Elf, 2015, s. 111).

*”Hvis han [fysiklæreren] retter en rapport fra mig, så går han nok lidt mere ned i detaljer og fortæller mig, om der er nogle ting, der er forkerte, og ’det der, det skal du også vide, og det der det’ – for han ved godt, hvad jeg skal næste år, så det er jo vigtigt for mig, at jeg får lært alt det her”*

(Op.cit., s. 112).

Amalie er blandt dem, der afleverer mange sider, og hun forfølger sin naturfaglige interesse ved at gå i htx efter folkeskolen.

Elf undersøger to opgaver i fysik/kemi i folkeskolen og htx. Amalies fysikrapport om syrer fra folkeskolen er fem sider lang og struktureret over lærerens arbejdsspørgsmål i skriveordren. Amalie formulerer sig i en objektiv, upersonlig stil og positionerer sig herigennem som den naturvidenskabelige skriver, der redegør sagligt for spørgsmålet som ”Hvad er syrer?”, ”Hvor finder vi syrer i vores hverdag?”, ”Hvilken farve får lakmus, når en syre kommer i?” mv. Elf peger på, at Amalie skriver sig ind i denne diskurs bl.a. ved at låne tekst fra internetressourcer, som krediteres i afsluttende generelle kildereferencer til bl.a. Wikipedia.

Htx-skolen var ikke tilsvarende præget af interesse for literacy og elevers skrivning. Her fik Amalie svært ved at håndtere de stigende faglige krav, og der var ikke muligheder for den personlige relation med lærerne, som hun kendte fra folkeskolen. Det skriftlige arbejde foregik i grupper, og tilbagemeldinger fra lærerne havde standardiseret karakter. Den kemirapport om homogen ligevægt, som analyseres hos Elf (2015, s. 126 ff.), er i endnu højere grad end i folkeskoleteksten præget af en objektiv, upersonlig stil, den reproducerer i vid udstrækning skriveordren undtagen i redegørelsen for forsøgsresultaterne. Elf viser, at Amalie sprogligt signalerer usikkerhed i resultatafsnittet, at hun ikke svarer på alle spørgsmålene, og at rapporten ikke er præget af det overskud af vidensudfoldelse, som sås i folkeskolerapporten.

Mod slutningen af 1.g bekendtgør Amalie i interview, at hun hader kemi, og hun kan ikke genkalde sig, at hun var begejstret for faget i folkeskolen. Samtidig får hun øje på samfundsfag og ender med at tage dette fag på højt niveau, ligesom hun bliver politisk engageret og går aktivt ind i elevrådsar-

bejde. Amalies overgangserfaring beskriver nok et relativt dramatisk identitetstab, men den er ikke tragisk, eftersom tabet afløses af en ny, stærk faglig identifikation (Elf, 2015, s. 135). Som faglig skriver udvikler Amalie desuden en ny identifikation med de kreative-æstetiske dimensioner i det skriftlige arbejde i teknikfaget Tekstil og produktion, hvor hun udvikler nye dimensioner af sin skriveridentitet (Elf, 2016).

## Overgangserfaringer og skriverudvikling

Susan, Sofia og Amalie mødte, som de også forventede, øgede og nye faglige krav ved overgangen til gymnasial uddannelse, og de mødte en skoleform, hvor det skriftlige spillede en langt større rolle end i folkeskolen. De gjorde sig erfaringer med, at det, de bragte med sig fra folkeskolen, ikke slog til i de gymnasiale fag. Det særlige ved de tre skrivere er, at denne erfaring fik kriseagtig karakter, fordi deres folkeskoleerfaringer i så høj grad var identitetsbærende. De havde udviklet stærke skriveridentiteter i bestemte fag, de havde stor lyst og glæde ved den faglige skrivning og stolte erfaringer med faglig identitet og anerkendelse. Det er denne selvfortælling, der må revideres og omtolkes, da de kommer i gymnasiet, og som ikke for nogen af dem genetableres som en erfaring med progressiv opbygning af skriveerfaring og skrivekompetence hen over deres skoleliv. Folkeskoleerfaringerne forbliver i tilbageblik enten ligegyldige eller barnlige og unyttige.

## Folkeskoleerfaringerne forbliver i tilbageblik enten ligegyldige eller barnlige og unyttige.

Sofia og Amalie får i gymnasiet nye udfordringer og muligheder, som de kan håndtere, og som betyder, at de genetablerer identiteter som kompetente gymnasieelever. De udvikler skrivelyst og identifikation med gymnasiale skrivegenrer, Sofia i dansk og Amalie i teknikfaget. For Sofias vedkommende dokumenterer analysen, at skriverudvikling, som den kommer til udtryk i hendes ambition om at lære sig at skrive tekstanalytisk i dansk, bliver drivende for skriveudvikling, hvor hun udvikler nye repertoarer i den danskfaglige

skrivning. For Susan er billedet nærmest omvendt: de kritiske skriveerfaringer ryster hendes skriveridentitet, samtidig med at hun fastholder identifikationen med dansk og samfundsfag, men fra en tabsposition. Amalies naturfaglige skriveridentitet er delvist relationelt baseret, og det virker måske derfor mindre omkostningsfuldt for hende simpelthen at nulstille sit engagement og rette det i andre faglige retninger.

Set i et skrive- og fagdidaktisk perspektiv dokumenterer de tre overgangsberetninger, at det er nødvendigt at udvikle overgangsdidaktikker i fagene, der sikrer, at de erfaringer, som eleverne bringer med sig, fastholdes som værdifulde og relevante i et progressivt perspektiv. Overgangsdidaktikker må pege både bagud og frem. Som den svenske skriveforsker Mona Blåsjö (2007) har vist, kan det ske ved, at faglærere sammen med eleverne undersøger skrivehandlinger, som er særligt relevante for det aktuelle fag, som fx beskrive, fortælle, redegøre, sammenligne og argumentere. Først kan elevernes erfaringer sættes i spil, så de opdager, at de faktisk har kundskab at trække på: hvor har de tidligere gjort erfaringer med den skrivehandling, der er i fokus, og hvordan. Derefter kan man se på, hvordan skrivehandlingerne skal anvendes i de opgavegenrer, som eleverne skal arbejde med på det aktuelle niveau, sådan at vigtige forskelle bliver synliggjort for eleverne. Og endelig kan man se frem og undersøge skrivehandlingernes relevans og meningsfuldhed i et større perspektiv: hvordan indgår de i faglige tekster i videre uddannelse eller professionelle sammenhænge? Hvilke formål tjener de?

Overgangsdidaktikker af denne type kan aktualiseres på alle niveauer. De vil understøtte betingelserne for at aktivere identifikation og skriveridentitet som en drivkraft for faglig læring og skriveudvikling. At trække tidligere erfaringer frem og sammen med eleverne undersøge, hvordan de peger frem mod den nye faglighed, står ikke i modsætning til at skabe nysgerrighed og interesse for det nye og anderledes, tværtimod. Og særligt hvis det motiveres af, at den nye kundskab forbindes med professionelle måder at bedrive faget på.

Skrivning er central for den faglige læring i de gymnasiale uddannelser – og, vil jeg mene, ikke

mindre i folkeskolen. Skriftlig kommunikation i bred forstand er en gennemgribende ressource i hverdagslivet, det offentlige liv og arbejdslivet. Deborah Brandt (2015) viser, at skrivning i dag har overhalet læsning som den dominerende tekstpraksis i almindelige menneskers arbejdsliv. Hun peger på, at skrivning engagerer etik og sans for risiko og ansvarlighed. Den er betydningsfuld, dramatisk, farlig, berigende og i stand til at forandre selvet og andre. Det har vi set hos de elevskrivere, vi har fulgt i Faglighed og skriftlighed. Men der er en stor opgave for skolen i at løfte den udfordring didaktisk.

## Skrivning er central for den faglige læring i de gymnasiale uddannelser – og, vil jeg mene, ikke mindre i folkeskolen.

### Referencer

- Barton, D. (2012). Afterword: On the move – Transitions in literacy research. I: Pitkänen-Huhta, A., & Holm, L. (Eds.), *Literacy practices in transition. Perspectives from the Nordic countries*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (Eds.) (2000). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Blåsjö, M. (2007). Medierande redskap – ett sätt att se på högre utbildning och yrkesliv i samverkan? I: Matre, S., & Hoel, T. L. (red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning og rettleiing i høgre utdanning* (s. 12-22). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Brandt, D. (2015). *The Rise of Writing. Redefining Mass Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Christensen, T. S. (2015). Susan – identitet og skriverudvikling i overgangen mellem folkeskole og gymnasium. I: Krogh, E., Christensen, T. S., & Jakobsen, K. S. (red.), *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Christensen, T. S., Elf, N. F., & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Elf, N. F. (2015). Dramatisk, ikke tragisk – Amalies udvikling af skriveridentitet i fysik/kemi. I: Krogh, E., Christensen, T. S., & Jakobsen, K. S. (red.), *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Elf, N. (2016). Teknologi i elevers skrive(r)udvikling. I: Krogh, E., & Jakobsen, K. S. (red.), *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (Sec. Edition). London: Taylor & Francis.
- Krogh, E. (2014). Overgangen fra grundskole til gymnasium. En elevskrivners håndtering af skiftende skrivekulturer og positioneringer. I: Andersson, P., Holmberg, P., Lyngfelt, A., Nordenstam, A., & Widhe, O. (Eds.), *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdiridaktik i Norden*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Smidt, J. (2009). Overgang. Skrivekulturer på ungdomstrinnet og i videregående skole. I: Haugaløkken, O. K., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Otnes, H. (red.), *Tekstvurdering som didaktisk udfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.

### Noter

- 1 Navnene på de tre er pseudonymer.
- 2 Faglighed og skriftlighed ([www.sdu.dk/fos](http://www.sdu.dk/fos)) var finansieret af Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation 2010-2016 og involverede 10 forskere fra tre universiteter.