



Skrivepraksis i 8. klasse

GRETE DOLMER, LEKTOR I DANSK, VIA, LÆRERUDDANNELSEN I AARHUS

Artiklen beskriver og diskuterer *skrivepraksis* i danskundervisningen i en 8. klasse og bygger på et forsknings- og udviklingsprojekt med fokus på forholdet mellem lærerens skrivedidaktiske overvejelser og udvikling af elevernes skrivekompetencer. Et centralt fund i forskningsprojektet er, at der er uoverensstemmelse mellem lærerens skrivedidaktik og elevernes diffuse genreforståelse og usikre skrivestrategier. For at eleverne kan udvikle sig til at blive kompetente skrivere, har de brug for at kende til forskellige skrivestrategier. Det indebærer en høj grad af støtte, modellering og differentiering fra lærerens side.

I artiklen præsenteres glimt fra skriveundervisningen i 8. klasse samt korte uddrag fra interviews med lærer og udvalgte elever med fokus på udvikling af god skrivedidaktik. På baggrund heraf præsenteres en række skrivedidaktiske forslag med henvisning til den norske skriveforskning, og der rejses nogle refleksionsspørgsmål rettet til læreren i den fortsatte udvikling af god skriveundervisning.

Eleverne i 8. klasse er netop blevet sat i gang med at skrive deres første udkast til et læserbrev, men umiddelbart efter at læreren har givet skriveordren, lyder det fra flere elever rundt om i klasserummet: "Hvad skal jeg skrive?" og "Hvordan skal jeg komme i gang?" Læreren har forinden instrueret klassen i opinionsgenrerne og læserbrevet som teksttype med afsæt i fagportalen Dansk.gyldendal.dk. Eleverne har desuden lavet en række korte skriveøvelser, trænet hurtigskrivning, diskuteret argumentation og har gjort sig nogle erfaringer med at skrive til forskellige modtagere. Grundlaget synes således at være etableret, og skriveordren er klar og tydelig:

Nu går I i gang med at skrive et læserbrev. I skal fra starten af tænke over et afsender- og modtagerforhold, så I ved, hvilket sprog I skal benytte. Lige nu skal I koncentrere jer om indhold og argumentation. Layoutet er ligegyldigt. Prøv at kaste jer ud i en sætning.

Denne praksisfortælling rejser en række undrings-spørgsmål: Hvad kendetegner skrivepraksis i 8. klasse? Hvorfor kan mange af eleverne ikke komme i gang med skriveopgaven på trods af lærerens instruktioner og elevernes indledende skriveøvelser? Hvordan kan eleverne udvikle tiltro til deres egne skrivekompetencer og tilgå skriveopgaven med bevidsthed om skrivestrategier i de forskellige faser af skriveprocessen? I artiklen vil disse spørgsmål blive undersøgt og belyst med afsæt i literacybegrebet i et kognitivt og sociokulturelt perspektiv.

Literacy som både kognitiv færdighed og som social praksis

Begrebet literacy er et relevant og mangfoldigt begreb at inddrage i denne sammenhæng. Der findes mange forskellige definitioner og måder at forstå literacy på både som fænomen og kompetence inden for forskellige fag og akademiske felter. Inden for literacyforskningen skelner man bl.a. mellem tidlig literacy, medieliteracy, kritisk literacy og *new literacies* etc. I denne sammenhæng vil jeg ganske kort pege på to overordnede tilgange til begrebet, som umiddelbart repræsenterer to modstridende tilgange til literacy, men som bør tænkes sammen i en nutidig dansk skolekontekst.

Det kognitive perspektiv

Den ene retning er forankret i den kognitive læringsforskning, den anden anskuer literacy som en social praksis og er forankret i en sociokulturel lærings- og forskningsstradition. Kognitionsforskningen har bidraget med vigtig viden om, hvad der kendetegner selve læse- og skriveprocessen. Inden for denne forskningsretning omtales læsning og skrivning ofte som to adskilte processer. Hvor kognitionsforskningen kort fortalt er optaget af alle de delprocesser, som indgår og spiller sammen i selve læseprocessen, er den kognitive skriveforskning optaget af, hvordan vi producerer tekster, og hvilke kognitive delfaktorer som interagerer i skriveprocessen (Flower & Hayes, 1981). Tilbage i 1980'erne gennemførte Flower og Hayes i en femårig periode protokolanalyser og studier af skrivning og fremkom på den baggrund med en model for skrivning, der skitserer de forskellige kognitive processer, som indgår og interagerer i skrivningen af tekst. Det drejer sig om, at skriveren har indsigt i selve skrivesituationen, har viden om emnet, modtageren, og hvilke krav der stilles til teksttypen, samt bevidsthed om skriverformålet. Skriveprocessen indbefatter også planlægning, idegenerering og organisering af indhold på tekst-, sætnings- og ordniveau. Skriveprocessen er som oftest rekursiv, idet skriveren som regel må standse op undervejs for at tilegne sig ny viden, revidere og føje nyt til teksten. Alt sammen fordrer et velfungerende samarbejde mellem arbejdshukommelse og langtidshukommelse, hvor eleven inkorporerer og elaborerer på lagret viden om emnet, modtageren og teksttypen. Skriveprocessen er således en kompleks affære, som også hænger tæt sammen med motivation og selvregulering (Blikstad-Balas, 2016; Lundberg, 2012).

Det sociokulturelle perspektiv

Det sociokulturelle perspektiv på literacy er bredt og repræsenterer en ganske anden videnskabelig tilgang til literacy end kognitionsforskningens. Literacy forstås her som en social praksis, hvor tekster både receptivt og produktivt studeres i brug i de forskellige sociale kontekster og kommunikative situationer, de indgår i (Skelbred & Veum, 2015; Blikstad-Balas, 2016). Barton, Hamilton & Ivaničs etnografiske studie af literacy, studeret i forskellige miljøer både i og uden for skolen, står centralt inden for den sociokulturelle literacyfor-

ståelse (Barton, Hamilton & Ivanič, 2005). De to retninger, den kognitive og den sociokulturelle, har grundlæggende to meget forskellige tilgange til literacy. Ifølge den norske forsker Marte Blikstad-Balas bør literacybegrebet i en moderne skolekontekst indeholde begge retninger. Literacy handler om tekstkompetence, om tekster i brug i en social praksis og om de kognitive og mentale processer, der finder sted i selve læse- og skriveprocessen. Nyere literacydefinitioner inkorporerer både de sociale, kulturelle og kognitive aspekter ved literacy, og en af dem lyder som følgende:

Literacy is understood as a social, cultural and cognitive activity shaped by particular communities and by the particular situations and contexts in which reading and writing occur.

(Blikstad-Balas, 2016, s. 19)

Literacy er dynamisk og forstås her som sociale, kulturelle og kognitive aktiviteter, som præges og formes af de kulturelle og sociale sammenhænge, hvori tekster læses og produceres.

Literacy er dynamisk og forstås her som sociale, kulturelle og kognitive aktiviteter, som præges og formes af de kulturelle og sociale sammenhænge, hvori tekster læses og produceres. Definitionen er rammende i forhold til projektet Skrivepraksis i 8. klasse, hvor elevernes individuelle skriveproces netop påvirkes og formes af den konkrete situationstekst og klassens sociale læringsfællesskab. Det kognitive og sociokulturelle perspektiv hænger således sammen i praksis. Det interessante i den henseende er at studere lærerens instruktion og stilladsering af skriveaktiviteterne i relation til den enkelte elevs skriveproces, og hvilken betydning klassens sociale læringsrum har i forhold hertil.

Gode skrivekompetencer

Projektet Skrivepraksis i 8. klasse er stærkt inspireret særligt af SKRIV-projektet¹ og Ongs-

tads triadiske syn på tekst og genre, der baserer sig på et kommunikativt og pragmatisk syn på sprog med særlig interesse for tekstens formål og brug. I Ongstads triademodell fremgår det, at alle ytringer såvel mundtlige som skriftlige aldrig kan studeres isoleret, men bør ansues i et kommunikativt perspektiv. Triademodellen indeholder tre aspekter: indhold, form og brug, der kan omsættes til tre spørgsmål: "Hvad handler de om?", "Hvordan den, der ytrer sig, udtrykker sig?", og "Hvad skal de bruges til?" (Smidt, Solheim & Aasen, 2013, s. 19).

Ifølge Dysthe, Hoel og Hertzberg (2001) bør tre forudsætninger være til stede, for at man kan blive en god skriver. Eleverne skal have god fagkundskab, tekstkundskab og viden om skriveprocessen, hvilket falder fint i tråd med den kognitive skriveforskning. Desuden er det vigtigt, at eleverne modtager respons på deres tekster undervejs i skriveforløbet (Kvithyld & Aasen, 2013). Mette Bak Bjerregaard definerer skrivekompetence som en færdighed og evne til at komponere en tekst med bevidsthed om skriveformålet og en forestilling om skrivesituationen, som ligeledes indeholder både kognitive og sociokulturelle komponenter. Eleven skal desuden være i stand til at håndtere både den individuelle, komplekse tænkeproces, som finder sted undervejs i skrivningen, og som indgår i en social og dialogisk kontekst. Endelig skal skriveren også være i stand til motorisk at håndtere selve formgivningen af tekst enten på computer eller i hånden (Bjerregaard, 2014).

Skriveundervisningen i 8. klasse synes at være et udmærket eksempel på den betydningsfulde rolle, klassens sociale læringsrum og elevernes gensidige sparring har for deres individuelle skriveforløb og skriveudvikling.

Gode skrivekompetencer betragtes som en forudsætning for at kunne deltage aktivt i skolens fag og i det omkringliggende samfund i bred forstand.

Udvikling af gode skrivekompetencer kan ikke tilegnes én gang for alle, her er tale om en udfordrende og kompleks affære, der kræver tid og megen øvelse, og som udvikles igennem hele livet. Derfor er det vigtigt vedvarende at kaste lys på og diskutere, hvordan skrivepraksis og skriveidaktik udmønter sig i skolens danskundervisning.

Skriftlig fremstilling i 8. klasse – set fra lærerens perspektiv

I projektet Skrivepraksis i 8. klasse har eleverne i skoleåret 2016/17 været igennem to lidt længere skriveforløb; et om læserbrevet og et om debatindlægget som teksttyper. Omdrejningspunktet i denne artikel er skriveforløbet om læserbrevet. Læreren anvender den faglige læringsportal Dansk.Gyldendal.dk, hvorfra hun bl.a. henter konkrete idéer til en række hurtigskrivningsøvelser.

I klasserumsobservationerne viser det sig, at nogle elever responderer positivt på de mange skift og korte skriveøvelser på tid. De finder det sjovt og har nemt ved den form for hurtigskrivningsaktiviteter, mens andre er mere udfordrede og har brug for mere tid og ro til fordybelse i skrivningen. Som afrunding på det første skriveforløb skal eleverne producere et læserbrev. I lærerens instruktion til denne skriveopgave vælger hun at læse direkte op fra Dansk.Gyldendal.dk om opinionstekster og fra AIU.dk (Avisen i undervisningen). I interviewet med læreren begrundes hun sin tilgang til skrivning på følgende måde:

Jeg har valgt den der lidt klassiske gammeldags tilgang med, at de skal have noget instruktion, hvor jeg gerne vil have så meget opmærksomhed fra dem alle sammen [...] Jeg har vekslet med, at de selv læser instruktioner, og at jeg siger noget fælles. Jeg oplever bare, at hvis de selv læser instruktioner, så har de faktisk fået fat i mindre, end hvis jeg står og siger noget.

Her er således tale om en bevidst skriveidaktisk tilgang fra lærerens side. Kvaliteten af elevernes oplæsning og læseforståelse er ifølge læreren ikke tilstrækkelig god, når de skal tilegne sig viden om de argumenterende tekster, hvorfor hun i sin skriveundervisning vælger selv at læse op fra de

digitale fagportaler med uddybende forklaringer. Et væsentligt fund i vores projekt er som nævnt, at eleverne har svært ved at komme i gang med deres læserbrev på trods af lærerens mange indledende skriveaktiviteter og instruerende oplæsninger. Eleverne arbejder sammen i førskrivefasen, de idéudveksler om det faglige indhold, om layoutet og hjælper hinanden med at komme til en forståelse af skriveopgaven. De søger vejledning hos læreren, men på trods heraf har de svært ved at få hul på deres tekst, hvorfor mange elever ikke når ret langt i løbet af den tid, der er afsat til skrivning af teksten.

Efter femten minutter afbryder læreren elevernes skrivning og viser på smartboardet et eksempel på et læserbrev fra Ekstrabladets website *Nationen*. Læreren læser teksten højt for eleverne og betoner, hvordan afsenderen af læserbrevet fremkommer med en holdning til sin sag i argumentationen. Læreren inddrager også en af de andre elevers tekster som teksteksempel for at vise, hvordan man kan indlede sin tekst ved at skrive med følelse. Læreren er meget bevidst om, at skriveprocessen foregår i intervaller. Hun understreger, at det er vigtigt, at eleverne først får tid til at forsøge sig med skrivning af egen tekst, inden hun afbryder og uddyber med stilladsende eksempler.

De pågældende praksis eksempler afspejler en undervisning, der på mange måder stemmer overens med Blikstad-Balas' førnævnte dynamiske literacydefinition, idet skriveundervisningen både indeholder individuelle kognitive skriveløse, udvekslinger af idéer imellem og lærerens vejledning. Læreren er tydeligvis bevidst om, at eleverne først skal tilegne sig nogle erfaringer med den individuelle skrivning, inden hun inddrager eksempeltekster som skrivestøtte i undervisningen. Hun skaber desuden rum for elevernes gensidige udveksling og sparring på skriveidéer og skriveudkast, hvilket støtter dem i at komme til en mere klar forståelse af skriveopgaven og giver gode idéer til tekstindhold. Skriveundervisningen i 8. klasse synes at være et udmærket eksempel på den betydningsfulde rolle, klassens sociale læringsrum og elevernes gensidige sparring har for deres individuelle skriveforløb og skriveudvikling.

Skriftlig fremstilling i 8. klasse – set fra elevernes perspektiv

Elevernes oplevelse af skriveundervisningen er også interessant at få belyst i denne sammenhæng. I projektet spørger vi et par udvalgte elever, hvordan de opfatter skriveundervisningen om læserbrevet, og hvad de konkret gør for at komme i gang med teksten. En elev siger følgende:

Det var ret svært, for vi vidste ikke, hvad det var. Det var svært at komme i gang og at finde på noget. Det var meget anderledes også. Vi blev stoppet efter 10 min., tror jeg, og så skulle vi læse et læserbrev for at vide, hvordan det var. Og så skulle vi skrive videre derfra.

I interviewene spørger vi også eleverne om, hvordan det var at blive stoppet undervejs i skriveforløbet og få vist et læserbrev, hertil svarer en elev:

Det var meget godt alt det, der blev vist, for så fik man noget inspiration. Så vidste man mere, hvordan man skulle skrive det. Før det synes jeg, det var ret svært at skrive det, for jeg vidste ikke, hvad det var. Jeg havde aldrig læst om det før. Jeg kunne ikke rigtig finde på noget.

Elevens udsagn understøtter de klasserumsobservationer, vi har gjort i forløbet. Eleverne er usikre på teksttype og genre som helhed, hvorfor de har vanskeligt ved at vælge et fagligt indhold og finde frem til en hensigtsmæssig sproglig udtryksform. Eleverne får undervejs i skriveforløbet præsenteret en eksempeltekst, og det giver dem en vis inspiration, men det synes ikke at være tilstrækkeligt for alle elever.

I interviewet spørger vi eleverne om, hvad de forstår ved et læserbrev, efter teksten er skrevet færdig og afleveret. En elev svarer:

Jeg synes stadig, det er ret svært at sige, hvad et er. Fordi jeg føler stadig, at jeg ikke ved helt, hvad det er helt præcist.

Eleven er, som det fremgår, stadig lidt usikker på teksttypen og dens formål, også efter at teksten er afleveret og forløbet rundet af. Det kommer også til udtryk i elevens tekst, der som teksttype minder mere om en kommentar end et læserbrev. Læ-

serbrevet er tydeligvis en vanskelig teksttype for eleverne i 8. klasse at begribe. Det er ikke en tekst, ret mange elever har erfaringer med. De har derfor brug for inspiration i form af flere modeltekster og en stærk stilladsering af skriveprocessen med fokus på tekstens formål, indhold og sprog, jf. Ongstads triademodel.

Den observerede skriveundervisning synes at have visse fællestræk med både genrepædagogik og den procesorienterede skrivepædagogik. Det ses dels i måden, hvorpå læreren introducerer til teksttypen og fremkommer med et teksteksempel undervejs i skriveforløbet, dels i skriveforløbets processuelle tilgang til skrivning, hvor eleverne får mulighed for at samtale om deres skriveprojekt og idéudveksle undervejs i skriveprocessen efterfulgt af lærerens afsluttende respons. Som nævnt er der også en række ligheder i 8. klasses skriveundervisning med det dynamiske og sammensatte literacybegreb, der både vægter den kognitive og sociokulturelle læring. For at udvikle sig til en metakognitiv og kompetent skriver med bevidsthed om skriveprocessen synes der at være behov for en langt stærkere stilladsering og modellering af skriveopgave og skrivestrategier fra lærerens side, så eleverne selvstændigt og i samspil med klassekammerater kan lykkes med deres skriveprodukt.

Eleverne bør kende til et repertoire af skrivestrategier i skrivearbejdets forskellige faser.

Opsamling: Pejlemærker for god skriveidaktik i 8. klasse

De norske skriveforskere Kvithyld, Kringstad og Melby understreger i deres udgivelse *Gode skrivestrategier – på mellemtrinet og i overbygningen* (2015) vigtigheden af, at skrivningen foregår i klasserummet, og at læreren vejleder og modellerer skriveprocessen for eleverne. Skriveprocessen skal synliggøres for eleverne, så de ved, hvad de skal gøre i skriveprocessens forskellige faser. I et stort amerikansk metastudie *Writing Next* sammenfattes elleve anbefalinger til en god skriveundervisning (Gramham & Perin, 2007). Her fremgår det,

at viden om skrivestrategier er det mest effektfulde i udviklingen af elevernes skrivekompetence. Eleverne bør kende til et repertoire af skrivestrategier i skrivearbejdets forskellige faser.

For eleverne i 8. klasse handler det blandt andet om at tilegne sig nogle helt grundlæggende strategier i førskrivefasen til klargøring af skrivesituationen, dens formål og modtager, opstilling af mål og vurderingskriterier og aktivering af forhåndsviden. Her kan skriverammer være et godt stillads for eleverne, idet de med skriverammerne får opbrudt og afgrænset den tekst, de skal i gang med at skrive, i mindre og mere overkommelige enheder. Eleverne har også brug for at kunne anvende konkrete læsestrategier i førskrivefasen til bl.a. at finde information og viden om den tekst, de skal skrive. Lærerens bevidste inddragelse af modeltekster i undervisningen kan ligeledes give eleverne en mere klar forestilling om, hvordan den færdige tekst kan se ud både i forhold til indhold, form og brug. Endelig er lærerens modellering af skriveprocessen også et vigtigt stillads for mange elever. Kvaliteten ved modellering er, at læreren kan vise eleverne, hvordan hun konkret kan gribe skriveprocessen an. Hun kan endvidere vise dem, hvordan hun planlægger og disponerer sin tekst ved at tænke højt og sætte ord på sine overvejelser om teksten med henblik på dens indhold, form og brugsfunktion (Kvithyld, Kringstad & Melby, 2015, s. 26-30).

Forløbet om læserbrevet synes i høj grad at bygge på oplæsning og instruktioner på et deklarativt vidensniveau. Men da eleverne ikke synes at være tilstrækkeligt velkonsoliderede og bevidste om deres brug af skrivestrategier i før-, under- og efterskrivningen af deres tekst, og desuden har svært ved at udvælge og selekttere i de mange informationer, bliver selve skriveprocessen for mange en udfordrende affære. I skriveforløbet ses en række tegn på elever, der går positivt og konstruktivt til skriveopgaven, men mange synes usikre, famlende og prøver sig frem. Eleverne er gode til at bruge hinanden, de idéudveksler, støtter sig til hinanden, og det hjælper dem på vej, men deres skrivestrategier synes tilfældige. Det vigtigste fund i forskningsprojektet er, at der er uoverensstemmelse mellem lærerens skriveidaktik og elevernes usikre viden

om teksttype og sprog og deres manglende skrivestrategier.

Vigtigt er det derfor, at læreren konkret udpeger og samtaler med eleverne om de tekster, de skal skrive: Hvad er det specifikke ved teksttypen i forhold til dens formål, brugsfunktion, indhold og form? Hvordan kan teksten skrives på tekst-, sætnings- og ordniveau?

En didaktisk hovedpointe i projektet er, at eleverne i overvejende grad synes at have brug for en mere systematisk, stilladserende og modellerende undervisning med henblik på udvikling af skrivestrategier og skriveproces. Vigtigt er det derfor, at læreren konkret udpeger og samtaler med eleverne om de tekster, de skal skrive: Hvad er det specifikke ved teksttypen i forhold til dens formål, brugsfunktion, indhold og form? Hvordan kan teksten skrives på tekst-, sætnings- og ordniveau? Netop derfor bør skriveundervisningen foregå i klasserummet, hvor læreren kan vejlede og modellere skriveprocessen.

Refleksionsspørgsmål

Erfaringer og observationer fra det afsluttede forskningsprojekt Skrivepraksis i 8. klasse leder frem til en række refleksionsspørgsmål, man som dansklærer kan stille sig i forhold til udvikling af en systematisk, dialogisk og progressiv skriveundervisning i fiktive og faktiske tekster. Et vigtigt mål i denne skriveundervisning må på baggrund af nærværende og andre forskningsprojekter være, at eleverne udvikler sig som selvstændige og kompetente skrivere, der bevidst udvælger relevante skrivestrategier, der matcher skriveformålet:

1. Hvordan kan man i skriveundervisningen inddrage flere modeltekster og flere analyser af tekster med henblik på at skærpe elevernes bevidsthed om tekstens formål, indhold,

form og brugsfunktion som stillads for deres fortsatte skriveproces?

2. De argumenterende tekster, som f.eks. læserbrevet, er ikke nær så velkendte for mange elever i 8. klasse som de fiktive tekster. Spørgsmålet er her, hvordan eleverne i undervisningen kan få flere erfaringer med argumentation og argumenterende teksttyper?
3. Lærers feedback spiller en vigtig rolle i elevernes skriveudvikling (Hattie, 2013; Kringstad og Kvithyld, 2014), og eleverne i 8. klasse synes også at gøre aktivt brug af lærers feedback i skrivning af tekster. Læreren bruger dog meget forberedelsestid på den skriftlige feedback, og spørgsmålet er, hvordan man som lærer kan anvende feedback på en tidsmæssigt mere overkommelig måde?

Referencer

- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanič, R. (2005). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Bjerregaard, M. B. (2014). Skrivekompetence i et skriftbåret samfund. *Viden om Læsning* (15), 62-69. Lokaliseret den 25. maj 2018 på: http://www.videnomlaesning.dk/media/1879/videnom_15.pdf
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2001). *Skrive for at lære*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). En teori om skrivning som kognitiv process. I: Bjørkvold, E., & Penne, S. (red.), *Skriveteori*. Oslo: Cappelen.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington D.C.: Alliance for Excellent Education.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2014). Fem principper for god skriveopplæring, *Viden om Læsning*

(15), 60-69. Lokaliseret den 25. maj 2018 på:
[http://www.videnomlaesning.dk/media/1879/
videnom_15.pdf](http://www.videnomlaesning.dk/media/1879/videnom_15.pdf)

Kvithyld, T., Kringstad, T., & Melby, G. (2015). *Gode skrivestrategier – på mellemtrinnet og i overbygningen*. Aarhus: Klim.

Kvithyld, T., Aasen, A., J. (2013). Fem teser om funktionel respons på elevtekster. I: Smidt, J., Solheim, R., & Aasen, A. J. (red.), *På sporet af god skriveundervisning – en bog for alle lærere i alle fag* (s. 99-111). Aarhus: Klim.

Lundberg, I. (2012). *Det gode skriveforløb*. København: Akademisk Forlag.

Skjelbred, D., & Veum, A. (2015). Literacy i læringskontekster. I: Skjelbred, D., & Veum, A. (red.), *Literacy i læringskontekster*. Aarhus: Klim.

Smidt, J., Solheim, R., & Aasen, A. J. (red.) (2013). *På sporet af god skriveundervisning – en bog for alle lærere i alle fag*. Aarhus: Klim.

Noter

- 1 SKRIV-projektet, *Skrivning som grundlæggende færdighed og udfordring 2006-2010* (Smidt, Solheim & Aasen, 2013), er et fireårigt forskningsprojekt, der indeholder observationer af skrivesituationer og analyser af elevers skrivehændelser.