



# Alle har en historie. Alle steder har en historie. Har stederne din?

En sanse- og stedbaseret tilgang til skrive- og skriverudvikling

**YVONNE HEJSELBÆK ROUG-ANDERSEN, LEKTOR, PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON**  
**MERETE SCHOU VON MAGIUS, LEKTOR, PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON**

”Jeg kan rigtig godt li’ at finde på.” Sådan beskriver en elev i 8. klasse det, der giver ham skriveglæde i skolen. I denne artikel præsenterer vi en stedbaseret tilgang til skriveundervisning i skolen, som fokuserer på udvikling af skriveridentiteter i en dynamisk proces, der initieres af en sanse- og oplevelsesorienteret tilgang med afsæt i stedsteori. Stedsteori er i klassisk forstand en litteraturteoretisk metode til tekstlæsning, som vi omsætter til skriveprocesser, der tager udgangspunkt i stedet og stedets betydning for sansning, oplevelse og erindring. Herved tilbydes eleverne en mulighed for at finde skriveglæde og skriveridentitet med identifikation. Begge dele ser vi som væsentlige elementer i en gentænkning af skrivning i skolen, der muliggør en frisættelse af skrivningens potentialer og en kvalitativ forandring.



Billede 1: Et stoppested i nærheden af Uglegårdsskolen, Solrød. Foto: Andræe, A. (2019)

## Stedbaseret skrivelyst og skriveglæde

Inspireret af det vedvarende og relevante fokus på børns – og dermed elevers – læsevaner, læse-lyst og læseglæde (Hansen et al., 2022) ønsker vi at sætte tilsvarende fokus på deres skrivevaner, skrivelyst og skriveglæde. Dette gør vi ud fra den præmis, at læsning og skrivning går hånd i hånd (Hansen, 1999, s. 11-27). Man kan skrive sig til at blive en bedre læser og læse sig til at blive en bedre skriver – og i forlængelse af det skrive sig til at blive en bedre skriver. Dette kræver, at man har lyst til at skrive og glæde ved at skrive. Med hensyn til skrivelyst og skriveglæde er vi inspireret af Ellen Krogh m.fl., der i deres undersøgelse af skrivekulturer i folkeskolens niende klasser opererer med begrebet skriveridentitet med og uden identifikation (Krogh, 2014, s. 122-123). Krogh m.fl. peger på, at skolen langt hen ad vejen positionerer eleverne med en skriveridentitet, som de ikke helt identificerer sig med. Det betyder, at skoleskrivningen ofte får et rituelt formål, der viser sig i undervisningens gennemgående fokus på aktivitet og deltagelse med henblik på at træne bestemte opgavegenrer (Krogh, 2014, s. 47-48). For at modvirke det argumenterer vi for, at skrivelyst og skriveglæde hænger sammen med oplevelse af personlig meningsfuldhed i skriveprocessen, og dermed at det er vigtigere, at eleverne gennem en implicit og procesorienteret skrivning udvikler deres egne personlige stemmer i skrivningen frem for beherskelse af genretræk (Hobel & Piekut, 2016, s. 252).

---

” **Skrivelyst og skriveglæde hænger sammen med oplevelse af personlig meningsfuldhed i skriveprocessen**

---

### Halvdelen af det kan du ikke bruge til en skid

Vi mener, at der ligger et uopdyrket undersøgelsesområde omhandlende elevernes skrivning med fokus på hele skoleforløbet, og som et beskedent bidrag har vi foretaget vores egen afsøgning af, hvad elever tænker om skoleskrivning. Informanterne er to drenge, som vi fik forbindelse til via vores omgangskreds. De er udvalgt ud fra to kriterier. Et tilfældighedskriterium, dvs. hvad fortæller to helt tilfældigt udvalgte elever om deres skriveoplevelser i skolen? Og et årgangskriterium for at få repræsenteret såvel mellemtrin som udskoling. Vi interviewede en elev fra henholdsvis 5. (G) og 8. klasse (B) uafhængigt af hinanden<sup>1</sup> om deres forhold til skrivning af tekster i skolen.

Helt overraskende viste det sig, at de to elever slet ikke havde en idé om, hvad vi mente, når vi anvendte ordet skrivning. De forbandt begge skrivning med udformning af skrift – enten i hånden eller på pc – og ikke med tekstproduktion:

Interviewer (I): *Hvad gør I, når I skal lære at skrive tekster? Det er ikke håndskrivning, men det at skrive tekster, jeg tænker på.*

G: *Vi skriver inde i sådant et hus.*

B: *Sidst, vi havde noget om det, var i 3. klasse.*

Mindre overraskende var deres svar på spørgsmålet om, hvorfor man skal lære at skrive tekster i skolen, hvor begge begrundede det med eksamen. Det er måske forståeligt, at det er en strategisk begrundelse, der er presserende for en 8.-klasseselev, der halvt inde i 8. klasse bliver bombarderet med uddannelsesparathed og uddannelsesvalg med dertil hørende terminsprøver, eksamensopgaver og karaktergennemsnit, men at en elev i 5. klasse svarer det samme, er tankevækkende:

---

1 For overskuelighedens skyld samskrives deres svar i artiklen.

I: *Hvorfor skal man lære at skrive i skolen?*

G: *Øhm eksamen.*

B: *Den eneste grund til det er, fordi så kan du komme på et gymnasium.*

Det er tankevækkende i forhold til, hvilken oplevelse og erfaring elever har med udformningen af tekster, og hvordan de opfatter sig selv som skrivere. Og det er tankevækkende i forhold til deres opfattelse af skoleskrivningens relevans i et voksenperspektiv.

I: *Hvad skal man bruge det til, når man bliver voksen?*

G: *Det ved jeg ikke.*

B: *Halvdelen af det kan du ikke bruge til en skid. Du har også glemt det. Du husker kun det, du skal bruge. Jeg har allerede glemt, hvordan man skriver en klumme.*

I: *Hvad bruger voksne skrivning til?*

B: *E-mails, det er det eneste – ikke andet.*

I: *Kan du lide at skrive?*

G: *Det gør ondt i håndleddet.*

Endvidere er det ligeledes bemærkelsesværdigt, at de to elever henholdsvis udtrykker en manglende tillid til egen tekstproduktion og en manglende forbindelse mellem egen tekstproduktion og skoleskrivningens normer.

I: *Hvad kan du rigtig godt lide ved at skrive tekster?*

G: *Det er mere spændende at læse en andens historie end ens egen.*

B: *Jeg kan rigtig godt li' at finde på. Jeg ved ikke rigtig, hvad jeg ikke kan li'. Jeg kan ikke li' deadlines. I 7. skrev jeg en novelle, som jeg fik 02 på. Min lærer sagde, den sluttede mærkeligt. Den var ikke lang nok.*

I: *Var det sjovt at skrive den?*

B: *Jeg tror, jeg skrev den på en dag eller sådan noget. Jeg planlægger det hele inde i mit hoved, og så ved jeg sådan nogenlunde, hvad jeg der skal ske, men så er problemet bare, at det skal være langt. Jeg manglede sådan ca. 100 ord eller sådan noget. Man skal have skrevet et vist antal ord.*

Vi får indtryk af en demotiverende skoleskrivekultur, hvor ordantallet er mere afgørende end 'at finde på', og hvor eleverne fratages ansvar og engagement samt evnen til selv at tage beslutninger i skriveprocessen.

## Faghæftet for dansk

Hvis vi tager interviewet med de to elever for pålydende, er der noget at tænke over i forhold til udvikling af skriveridentitet og en tro på sig selv som (tekst)skriver. Det er relevant at arbejde med skoleskrivekulturen, så den kan opleves som motiverende, personlig og meningsfuld for den enkelte elev – og dermed også leve op til formålsparagraffen for danskfaget. Og det er relevant at frem-

hæve elementer fra faghæftet, der måske er kommet til at stå lidt i skyggen af en genretænkning og -styring. I formålsbeskrivelsen står der eksempelvis, at faget skal ”fremme elevernes indlevelsessevne og udvikle deres udtryksglæde,” og det følges op af følgende elementer fra færdigheds- og vidensområder og -mål for henholdsvis 2., 4. og 6. klassetrin: *undrespørgsmål, idéudviklingsmetoder, udtrykke sig kreativt og eksperimenterende* samt tænkeskrivning (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

---

” Faget skal ”fremme elevernes indlevelsessevne og udvikle deres udtryksglæde,”

---

Vender vi os mod kompetenceområdet for fremstilling, kan man se, at følgende pointeres:

**For at kunne deltage alsidigt og ytre sig personligt, kreativt og konstruktivt** i private og offentlige demokratiske samtaler såvel som **i skabende og æstetiske fremstillingsprocesser må elevers evne til at formulere sig sammenhængende i længere tekster** mundtligt såvel som **skriftligt styrkes** (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 11, vores markering).

Med vores markering ønsker vi at pointere, at skrivning fundamentalt set er en kreativ aktivitet, der kobler sig til udvikling af fantasi og forestillingsevne (Jakobsen, 2016). I vores optik lægger faghæftet således op til udvikling af skrivepraktikker, hvor eleverne netop får mulighed for at praktisere skrivning som en kreativ aktivitet og dermed udforskning af skriveridentiteter.

## Det dialogiske sted

Med dette i baghovedet har vi udviklet en stedbaseret tilgang til skrivning som et bud på en mulig vej. En vej, der kan generere såvel skrivelyst og -glæde som læring. En vej, der kan opleves som meningsfuld for den enkelte elev. Det er en tilgang, der skal bidrage til, at skolen giver mere og mere systematisk plads til en skabende og legende brug af skrivning. Vi tager afsæt i en retænkning af kreativ og procesorienteret skrivning, idet vi inddrager tekst kategorier, fremstillingsformer, skriveformål og genrer som modellerende og stilladserende elementer undervejs i skrivefaserne. Dette gør vi med en redidaktisering af Olga Dysthe (1997), der opererer med ekspressiv og personlig skrivning. Hun taler for en jeg-orienteret skrivning, hvor man ”tænker på papiret”; spekulerer, eksperimenterer, opdager og udforsker og derfor skriver mere frit. Vi inddrager derfor hele sansesapparatet som afsæt for skriveprocessen, hvor alle sanseindtryk fastholdes som ”ytringer” i et multimodalt notepapir i skriveprocessens første fase.

Vores teoretiske inspiration for dette er stedsteori, der i klassisk forstand er et litteraturhistorisk afsæt. Anne-Marie Mai forklarer et sted som ”Et sted er ikke bare; et sted er noget, der finder sted” (Mai, 2015, s. 12). Dette betyder, at stedet først bliver til i mødet med det enkelte menneske – og dermed den enkelte elev. Begrundelsen er, at man altid befinder sig et bestemt sted på et bestemt tidspunkt. Man er placeret i tid og rum, og det medfører, at der ingen andre steder i verden foregår netop det møde eller den begivenhed.

---

” Et sted er ikke bare; et sted er noget, der finder sted.

---

Oplevelsen af stedet på stedet perciperes af kroppen og omvendt, og stedet bliver et unikt skæringspunkt, der samler oplevelser, historier, sprog og tanker. Det betyder, at steder ikke blot er steder, men sker, og fordi de sker, egner de sig godt til at blive fortalt (Mai, 2015, s. 114). Det er dermed den enkeltes oplevelser af det pågældende sted, der er afgørende for, hvordan stedet skal fortælles. Dette vælger vi at betegne, igen inspireret af Olga Dysthe (1997), som *det dialogiske sted* eller *dialogisk skrivning*, hvor dialogen forstås som den enkeltes samtale med et konkret sted. Vel og mærke en samtale, der baseres på en sanseorienteret tilgang og derfor foregår ved inddragelse af alle sanser som kommunikative kanaler.

Vi argumenterer med ovennævnte tilgang for en høj værdisætning af den enkelte elevs oplevelser, hvor den kropslige forankring er essentiel, og hvor det i første omgang handler om at opleve stedet med kroppen og ikke hovedet og uden sprogets mellemkomst; altså at finde og ikke finde på. Den stedbaserede skrivning indebærer en fysisk tilstedeværelse på et konkret sted. Eleverne får aktiveret hele deres sansesapparat, når kroppen registrerer alle sanseindtryk på det specifikke sted, og den enkelte elevs sansning og oplevelse af stedet bliver unik. Herved dannes forestillingsbilleder, der giver indhold til hukommelsen, til tænkningen og til sproget (Schilhab, 2017, s. 76).

## Stedets betydning

### *Altid for sent*

En dag jeg skulle til et vigtigt investeringsmøde. Min kone havde taget vores bil på arbejde så jeg tog bussen. Da kl blev halv otte tog jeg ned til busstoppestedet for at tage bussen til byen hvor investerings mødet skulle finde sted. Da jeg var ankommet til busstoppestedet og havde ventet til bussen skulle komme. Kom den ikke til tiden. Jeg tænkte den bare var lidt sent på den. Jeg tog fejl. Jeg havde ventet i 15 min og der var 45 min til jeg skulle til møde. Jeg blev nødt til stadig at vente på bussen. Så kom der en dame hen til mig og spurgte mig hvad jeg ventede på. Så svarede jeg "bussen". Så spurgte hun om den ikke var ankommet endnu. Så svarede jeg "nej". Se der kommer bussen efter 25 min. Jeg tog med den men jeg nåede ikke til det var aflyst. **Jeg tænker der skal laves noget om på det.**

*Hilsen Bent Martin Pedersen*

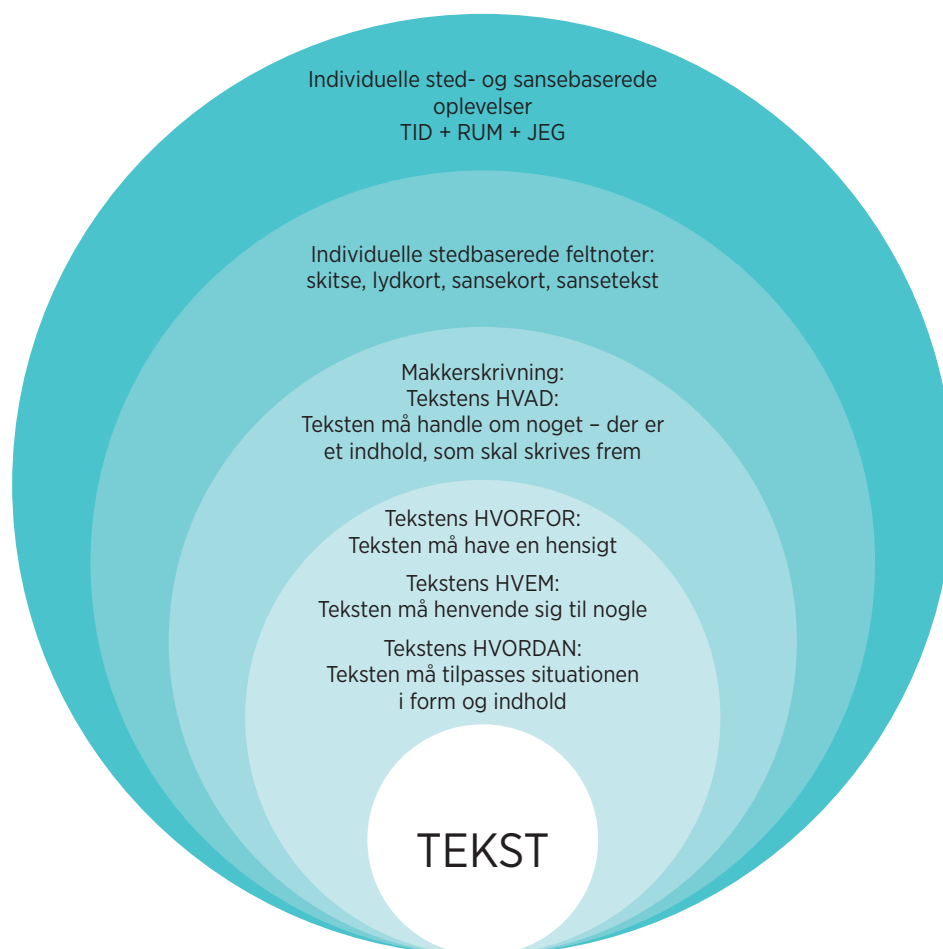
(Elevtekst produceret af to elever på Uglegårdsskolen, Solrød)

Ovenstående elevtekst er et konkret eksempel på, hvordan vi har arbejdet stedbaseret med en 4. klasse, der en regnfuld eftermiddag tog ophold ved to busstoppesteder nær skolen, hvor deres oplevelser på og af et sted gav dem mulighed for at lade sig opsluge af de fortællinger, de "hørte". Ved at opholde sig på stoppestedet i længere tid sansede, erindrede og oplevede elevtekstens to forfattere fornemmelsen af ventetid, at vente på en bus, de ikke vidste, hvornår kom, eller om den overhovedet kom. Efterfølgende fulgte den første skrivefase tilbage på skolen, hvor eleverne i makkerpar ud fra deres individuelle sansninger og oplevelser på stoppestedet diskuterede og valgte, hvad de ville bruge deres sansninger til. Herved udvidedes det "noget", som stedet havde sagt den enkelte elev, til et fælles "noget". Dette resulterede i ovenstående første tekstudkast med den afsluttende sætning, som eleverne markerer med fed: "Jeg tænker der skal laves noget om på det." Teksten demonstrerer et afsæt i de oplevelser, tanker og følelser, et sted kan producere – og som er udgangspunktet for det videre arbejde, jf. modellen på næste side. I dette tilfælde en argumenterende og reflekterende tekst, der kan arbejdes videre med i forhold til udformning af eksempelvis et læserbrev. Tilsvarende indeholder en anden elevtekst sætningen: "Jeg satte mig ned på den slidte bænk, kulden bredte sig i mig." Her tydeliggøres det, hvordan den sanselige tilgang igen har en konkret afsmittende effekt. Samtidig retter denne tekst sig mod en berettende eller en fortællende fremstillingsform, som i det videre arbejde kan udformes som eksempelvis en novelle. Med disse to eksempler un-

derstreges det, hvordan der etableres uforudsigelige personlige og følelsesmæssige oplevelser på stedet, der skaber en relation mellem eleven og stedet. Og denne relation er det konkrete afsæt for en kreativ skriveproces, hvor der kan lægges vægt på det personlige stofvalg med plads til følelser, fabulering og fantasi uden ydre formkrav (Dysthe, 2005, s. 76).

## Fra sted- og sansebaserede oplevelser til konkret tekst

Når vi tilrettelægger stedbaserede skriveforløb, som i det ovenstående eksempel, organiserer vi processen i fem faser, som er gengivet i følgende model af Roug-Andersen og von Magius (2020):



Figur 1: Model over forløbets skrivefaser (Roug-Andersen & von Magius, 2020, s. 7).

I de første to faser sanser og fastholder eleven den kropslige sansning på stedet med individuelle feltnoter i form af skitser, lyd kort, kolonnenotater, snaplog<sup>2</sup> samt sansetekster (Roug-Andersen & von Magius, 2020; 2021).

Efter disse to indledende stedbaserede faser følger de tre næste faser med det videre arbejde på skolen med henblik på kommunikativ skrivning, dvs. skrivning med en kommunikativ begrundel-

2 Et detaljeret foto eller en tegning af elementer på et sted.

se. Der er nogle, der skal læse og modtage det, der skrives – det er kommunikation i den virkelige verden.

De stedbaserede sansninger og uforudsete oplevelser motiverer, giver energi og inspirerer eleverne til selv at styre mod emner og fremstillingsformer og (stor)genrer afhængigt af klassetrin og skriveudviklingsstadium – og dermed overvejelser over hensigten med teksten, modtagere, indhold, form, sprog, layout m.v.

---

” De stedbaserede sansninger og uforudsete oplevelser motiverer, giver energi og inspirerer eleverne til selv at styre.

---

Eleverne udveksler parvis deres individuelle sted- og sansebaserede oplevelser ud fra deres feltnoter, hvorfra idéer opstår og tager form. I fællesskab beslutter de tekstens *hvad*, dvs. hvad den skal handle om, og hvilket indhold der skal skrives frem.

I forlængelse heraf følger naturligt en drøftelse af tekstens *hvorfor* og dermed hensigt, tekstens *hvem* og målgruppe samt sluttelig tekstens *hvordan* med tilpasning til situation i form og indhold. Skriftkodningen organiseres som makkerskrivning ved, at eleverne to og to skriver i det samme digitale dokument. Eleverne forhandler tekstens indhold og form med hinanden og konstruerer deres tekst sammen på en fælles enhed. Det åbner for flow i skriveprocessen, idet eleverne kan udfordre og støtte hinanden i skriveprocessens faser. Det muliggør egen indflydelse og styring og understøttes af feedback, to makkerpar sammen.

---

” Eleverne forhandler tekstens indhold og form med hinanden og konstruerer deres tekst sammen på en fælles enhed.

---

En sådan stedbaseret tilgang ser vi som en mulighed for at etablere en skriveridentitet, hvor et personligt forhold til stoffet etablerer motivation, ejerskab og selvhed. Formålet med dette er en skriverorientering, hvor processen i første omgang er vigtigst. Det sanse- og oplevelsesorienterede afsæt lægger op til at udforske og opdage i et personligt og ekspressivt multimodalt “sprog” uden formelle formkrav med sin helt egen værdi som en del af en tankeproces. Det flytter et klassisk indledende fokus fra ord og skriftliggørelse til sansning og fordybelse ud fra andre fastholdelsesformer med indbyggede differentieringsmuligheder. Som eksemplerne demonstrerer, frigør eleverne sig derved fra vaneforestillinger samt skolske forventninger og aflokkes virkeligheden nye, anderledes og uforudsigelige vinkler med stedet som centrum – og frisættes som skrivere.

## Lærerens rolle

Med stedbaseret skrivning får eleven identitet som undersøgende og kreativ skriver samt ansvarlig deltager med fokus på udvikling af et skrivehåndværk. Den skrivepædagogiske tilgang lægger op til et integreret samspil mellem lærerstyring og elevdeltagelse, hvor læreren skal skifte mellem en række forskellige funktioner: igangsætte, organisere, coache/vejlede, stilladsere, modellere, undervise, deltage og evaluere – alt sammen i det omfang, eleverne har brug for det. Tekst kategorier, fremstillingsformer og teksttyper (genrer) inddrages tilsvarende efter behov som modellerende og stilladsrende elementer – herunder også modeltekster (Kvithyld et al., 2015, s. 28).

---

## ” Den skrivepædagogiske tilgang lægger op til et integreret samspil mellem lærerstyring og elevdeltagelse.

---

Et stilladserende element i forhold til ovennævnte er opmærksomhed på tekstens formål og modtager. Og i forlængelse heraf, at de færdige tekster sættes i omløb. Herved får teksterne en funktion hos et reelt publikum og værdisættes som vigtige og interessante (Schmidt, 2013). Det er oplagt at inddrage andre publiceringsarenaer end de traditionelle ved at lade teksterne gå i dialog med og møde stedet kreativt – fx at teksterne “udstilles”/læses op på stedet – eksempelvis ved busstoppestedet/i bussen, i sportshallen, hos bageren. Eleverne vælger publiceringsarena afhængigt af fremstillingsform, hensigten med teksten og modtagere. Teksterne opnår permanens (Steffensen, 2011) og bliver betydningsfulde.

### Man tager et sted, og noget finder sted

Vi mener, at vi har fundet en stedbaseret vej til etablering af skrivelyst, skriveridentitet og mulighed for selvhed, hvor selvhed ifølge Bo Steffensen kan forstås som udvikling af narrativ identitet – at man udvikler og danner sin identitet ved hjælp af fortællingen (Steffensen, 2011, s. 41-50).

Ifølge Ellen Krogh peger forskning på, at der skrives for lidt i grundskolen (Krogh, 2014, s. 32). Vi argumenterer for, at der bruges mere tid på skrivning og dermed skrive- og skriverudvikling. Endvidere viser studier, at hvis arbejdet med læsning og skrivning fordeles nogenlunde ligeligt, vil udbyttet af undervisningen inden for begge områder stige markant (Graham et al., 2018). Vi argumenterer for en temponedsættelse med fokus på langsommelighed ikke mindst i førskrivefasen, hvor eleverne får frihed og tid til at sanse, opleve og give udtryk for deres tanker i samspil med andre. Dette gør vi ud fra en tro på, at alle elever besidder et skrivepotentiale, der kan, og bør, både frisættes og bevares, netop i tillid og tiltro til, at elevens personlige følelser, sansninger, oplevelser, associationer og indre billeder medfører en glæde ved selve skriveprocessen. Dette gør skrivningen meningsfuld og afspejler sig i kvaliteten af den endelige tekst. Herved kan eleverne forhåbentlig bevare og udvikle deres tro på sig selv som skrivere – og ikke afslutte skoleforløbet som ordtlærere. Og de kan måske endda være med til at udvikle skoleskrivekulturen i en mere ukontrolleret retning, der tør følge tidens tendenser, og trække på deres medbragte skriveerfaringer, hvorved der åbnes op for den mangfoldighed af muligheder, der eksisterer.

---

## ” Alle elever besidder et skrivepotentiale, der kan, og bør, både frisættes og bevares.

---

### Referencer

Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Dansk Faghæfte 2019*. [https://emu.dk/sites/default/files/2020-06/GSK\\_Dansk\\_Fagh%C3%A6fte\\_2020.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-06/GSK_Dansk_Fagh%C3%A6fte_2020.pdf)

Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Klim.

Dysthe, O. (2005). *Ord på nye spor*. Klim.



Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K. R., & Holzapfel, J. (2018). Effectiveness of Literacy Programs Balancing reading and Writing Instruction: A Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 53(3), 279-304.

Hansen, E. (1999). Sammenhæng mellem læsning og skrivning. Tema: veje ind i skriftkulturen. Læsning og skrivning – læring og undervisning. *Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole*, 3(3), 11-27.

Hansen, S. R., Hansen, T. I., & Petterson, M. (2022). *Børns og unges læsning 2021*. Aarhus Universitetsforlag.

Hobel, P., & Piekut, A. (2016). Skrivedidaktiske udfordringer og perspektiver. I: Krogh, E., & Jakobsen, K. S. (red.), *Skriverudviklinger i gymnasiet* (s. 245-270). Syddansk Universitetsforlag.

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

Krogh, E. (2014). Skrivekulturer på Østskolen. I: Christensen, T. S., Elf, N. F., & Krogh, E. *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Syddansk Universitetsforlag.

Jakobsen, K. S. (2016). Kreativitet og identitet i skrive- og skriverudvikling – teoretiske perspektiver. I: Krogh, E., & Jakobsen, K. S. (red.), *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Syddansk Universitetsforlag.

Mai, A.-M., & Ringgaard, D. (red.) (2010). *Sted*. Aarhus Universitetsforlag.

Roug-Andersen, Y. H., & von Magius, S. M. (2020). *Sansespor; Stoppesteder. 5.-6. klasse. Lærervejledning*. Dansk lærerforeningens Forlag.

Roug-Andersen, Y. H., & von Magius, S. M. (2021). *Sansespor; Mødesteder. 7.-8. klasse. Lærervejledning*. Dansk lærerforeningens Forlag.

Schilhab, T. (2017). *Læringens DNA*. Aarhus Universitetsforlag.

Schmidt, J. (2013). Ti teser om skrivning i alle fag. I: Smidt, J. R., Solheim, R., & Aasen, A. J. (red.), *På sporet af god skriveundervisning. En bog for lærere i alle fag*. Klim.

Steffensen, B. (2011). Hvad får man ud af at skrive? I: Madsbjerg, S., & Friis, K. (red.), *Skrivelyst og læring*. Dansk Psykologisk Forlag.

## Om forfatterne

Yvonne Hejselbæk Roug-Andersen er uddannet folkeskolelærer og cand.mag. i dansk og fransk, lektor i dansk ved læreruddannelsen på Professionshøjskolen Absalon og forfatter til læremidlet "Sansespor".

Merete Schou von Magius er tidligere folkeskolelærer i Helsingør og cand.pæd. i dansk, lektor i dansk ved læreruddannelsen på Professionshøjskolen Absalon og forfatter til læremidlet "Sansespor".

**Et sted er ikke bare;  
et sted er noget,  
der finder sted.**

**(Anne-Marie Mai)**