

BACHELORPROJEKT

Dansklærerens skrivedidaktik på mellemtrinnet –
udfordringer og muligheder

Af Emma Wilson Laustsen
Studienummer: 222392

Anslag: 64800
Antal sider: 24,92

Læreruddannelsen i Aarhus
VIA University College

Vejledere:
Birte Debel Hansen &
Grete Dolmer

Indholdsfortegnelse

1.0	Indledning	3
1.1	Problemformulering	3
1.2	Afgrænsning.....	4
1.3	Læsevejledning.....	5
2.0	Videnskabsteoretiske grundlag	5
3.0	Metode og empiri	6
3.1	Præsentation af empiri.....	6
3.2	Begrundelse for undersøgelsesmetode	6
3.3	Undersøgelsesdesign	7
3.4	Kritik af egen empiri og metode	7
4.0	Teori.....	8
4.1	Sociokulturelt perspektiv på læring	8
4.1.1	Forståelse af skrivning og literacy som en social praksis.....	9
4.2	Sprog og genrebegreb	10
4.2.1	Et dyadisk syn på sprog og genrer	10
4.2.2	Et triadisk syn på sprog og genrer.....	10
4.3	Kommunikationssituation.....	11
4.4	Skrivningens dannelsespotentialer	12
5.0	Analyse	13
5.1	Skriveordrer.....	13
5.1.2	Opsamling.....	15
5.2	Begrundelser for skrivning	15
5.2.1	Begrundelser for skriveordrer	16
5.2.2	Begrundelser for elevernes udvikling af skrivekompetence	16
5.2.3	Opsamling.....	19
5.3	Genrebegreb	19
5.3.1	Genreskrivning i danskfaget	19
5.3.2	Kommunikationssituationer	21
6.0	Diskussion og handleperspektiv.....	25
6.1	Skriveordrer.....	25

6.2 Genrebegreb og begrundelser for skrivning	26
7.0 Konklusion	29
8.0 Perspektivering	30
9.0 Litteraturliste	31
10.0 Bilag – se ekstramateriale	33

1.0 Indledning

Samfundet stiller i dag større krav til udviklingen af skrivekompetence end nogensinde før, idet skrivekompetence er blevet en væsentlig forudsætning for at kunne deltage i personlige, uddannelsesmæssige, arbejdsmæssige og ikke mindst demokratiske sammenhænge (Bjerregaard, 2014, s. 52). Mette Bak Bjerregaard henviser i den forbindelse til uddannelsesforsker Synnøve Matre, som pointerer, at samfundets høje krav til udviklingen af skrivekompetence skyldes, at den skriftlige kommunikation er blevet en nøglekompetence i samfundet, idet skriften har overtaget mange af de kommunikationssituationer, hvor vi førhen brugte det mundtlige sprog (Bjerregaard, 2014, s. 52). Vi skriver derfor mere end vi nogensinde har gjort før, hvilket stiller krav til skolen om at gøre eleverne i stand til at anvende skriftsproget som et middel til kommunikation og et redskab til erkendelse med forskellige formål for øje, i forskellige situationer for derved at få adgang til samfundet (Bjerregaard, 2014, s. 53).

I praksis har jeg observeret, hvordan mange af elevernes tekster ofte ender på lærerens skrivebord uden at blive læst af en modtager udover læreren. Den samme udfordring peger Trygve Kvithyld og Arne Johannes Aasen på og kalder en stor del af teksterne, eleverne skriver i skolen for ”tomgangstekster”, idet de ofte mangler et autentisk kommunikativt formål (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 10). Den samme udfordring træder frem i det norske forskningsprojekt *SKRIV*, der peger på et behov for at fremhæve skrivningens formål og brug (2010, s. 30). Der opstår i den forbindelse et paradoks, idet skrivning uden for skolen altid udpringer af et reelt behov og oftest har et kommunikativt formål.

Lærerens skrivedidaktik spiller en vigtig rolle i forhold til at understøtte elevernes muligheder for at udvikle skrivekompetence, der styrker eleverne i at realisere skrivningens potentialer for kommunikation og erkendelse. I den forbindelse er jeg blevet optaget af at undersøge lærerens skrivedidaktik, med henblik på hvilke udfordringer og muligheder lærerens skrivedidaktik fører med sig i forhold til at understøtte elevernes udvikling af skrivekompetence, der styrker dem i at anvende skriftsproget til at deltage i et skriftbåret samfund. Dette leder mig til følgende problemformulering:

1.1 Problemformulering

Hvilke udfordringer og muligheder medfører dansklærerens skrivedidaktik på mellemtrinet i forhold til at understøtte elevernes udvikling af skrivekompetence?

1.2 Afgrænsning

En væsentlig forudsætning for at kunne svare på projektets problemformulering må være en redegørelse for begreberne skriveidaktik og skrivekompetence. Dette projekt er inspireret af definitionen på skriveidaktik, som Lene Storgaard Brok, Mette Bak Bjerregaard og Klara Korsgaard anvender i deres forskningsprojekt *Skriveidaktik på mellemtrinnet i alle fag*. Lene Storgaard Brok et al. beskriver en del af lærerens skriveidaktik som ”hvordan lærerne tilrettelægger en undervisning, så eleverne kan lære at kommunikere gennem skriftsproget og tilpasse deres sproglige udtryk til situation og modtagere” (Brok, Bjerregaard, & Korsgaard, 2015a, s. 11). Projektet afgrænser sig til at undersøge denne del af dansklærerens skriveidaktik på mellemtrinnet, idet forskning inden for feltet netop viser, at den kommunikative del af skrivningen er underbelyst i skolen (2010, s. 30). Dermed undersøger projektet ikke alle aspekter af dansklærerens skriveidaktik på mellemtrinnet. Projektet undersøger dansklærerens skriveidaktik på mellemtrinnet med udgangspunkt i den skrivning, der udspringer af et skriveoplæg fra læreren, som eleverne skal aflevere. Jeg anvender betegnelsen skriveopgaver for dette.

Projektet tager udgangspunkt i Mette Bak Bjerregaards definition af skrivekompetence:

”Skrivekompetence er kompetencen til at komponere en tekst med et skriveformål for øje, med udgangspunkt i en forestilling om skrivesituationen, forståelse af og evnen til at håndtere den kognitive og sociale skriveproces i relation til skrivningens funktion, samt evnen til at håndtere teknologier til at producere tegn med.” (Bjerregaard, 2014, s. 53)

Denne definition tydeliggør en kompleksitet i skrivningen. At kunne skrive drejer sig derfor ikke kun om at tilegne sig ortografisk viden eller motorisk færdighed (Bjerregaard, 2014, s. 53). Jeg deler i den forbindelse Bjerregaards forståelse af skrivning som ”et middel til kommunikation og redskab til erkendelse, der indebærer at kunne skabe meninger og erkendelse med skrift i mange forskellige kontekster i uddannelsessammenhæng såvel som i fritids- og arbejdsliv” (Bjerregaard, 2014, s. 53).

1.3 Læsevejledning

I dette afsnit vil jeg gennemgå projektets struktur og opbygning. Projektets første afsnit består ligeledes af min indledning, hvor jeg beskriver skrivningens rolle i dag, samt hvilke krav det stiller til skolen og dermed også lærerens skrivepædagogik i forhold til at understøtte elevernes udvikling af skrivekompetence. Jeg beskriver de forskellige problemstillinger, der træder frem med udgangspunkt i forskningsresultater samt egne erfaringer i praksis. Dette leder hen til min problemformulering. Derefter afgrænser jeg mit projekt med henblik på at præcisere min forståelse af begreberne skrivepædagogik og skrivekompetence. I projektets andet afsnit beskriver og begrundes jeg projektets videnskabssteoretiske afsæt. Derefter følger projektets tredje afsnit om empiri og metode, hvor jeg præsenterer og begrundes projektets empiriske grundlag samt undersøgelsesmetode. Jeg forholder mig ligeledes kritisk til min egen empiri og undersøgelsesmetode. I projektets fjerde afsnit redegør jeg for teorien, jeg anvender i analysen i femte afsnit og i diskussionen i sjette afsnit. I projektets femte afsnit laver jeg en teoretisk analyse af de temaer, der træder frem i meningskondenseringen med anvendelse af teori fra fjerde afsnit. Derudover laver jeg analytiske nedslag i en elevtekst i forhold til elevens bevidsthed om kommunikationssituation og genre. I analyseafsnittet laver jeg opsamlinger undervejs. I projektets sjette afsnit diskuterer jeg analyseresultaterne med anvendelse af teori fra fjerde afsnit, med henblik på hvilke udfordringer og muligheder lærerens skrivepædagogik medfører i forhold til at understøtte elevernes udvikling af skrivekompetence. Jeg peger i den forbindelse på nogle handlemuligheder. I projektets syvende afsnit besvarer jeg projektets problemformulering med udgangspunkt i analysen i femte afsnit og diskussionen i sjette afsnit. Afslutningsvis følger en perspektivering i opgavens ottende afsnit, litteraturliste i niende afsnit og bilag i tiende afsnit.

2.0 Videnskabssteoretiske grundlag

Projektets videnskabssteoretiske grundlag bygger på den fænomenologiske tilgang. Fænomenologien er en videnskabssteoretisk tilgang, der anvendes i kvalitativ forskning. Den fænomenologiske tilgang søger ifølge Brinkmann og Kvale at forstå sociale fænomener med udgangspunkt i interviewpersonens perspektiv. Verden beskrives, som interviewpersonen oplever den, og grundforståelsen indenfor denne tilgang er, at virkeligheden udgøres af det, mennesker opfatter (Brinkmann & Kvale, 2009a, s. 44).

3.0 Metode og empiri

I følgende afsnit vil jeg præsentere og begrunde projektets empiriske grundlag og undersøgelsesmetode samt forholde mig kritisk til min egen empiri og projektets undersøgelsesmetode.

3.1 Præsentation af empiri

Projektets empiriske grundlag består af semistrukturerede kvalitative interviews foretaget med to dansklærere fra henholdsvis 6.- og 7.klassetrin fra en almen folkeskole, samt en elevtekst udleveret af læreren i 7.klasse (bilag 10.2). Derudover inddrager projektet lærerens skriveordre¹ (bilag 10.3) samt ark til vurdering af elevteksten (bilag 10.4). Projektet forholder sig derfor til dansklærerens skriveidaktik på mellemtrinnet.

Projektet inddrager international og national forskning om skrivning. I international kontekst anvender projektet forskningsresultater fra det norske forskningsprojekt *SKRIV*. I national kontekst er projektet inspireret af den etnografiske undersøgelse af skrivekulturer i tre niendeklasser i den danske folkeskole i forhold til nogle af de analytiske værktøjer og begreber, der anvendes. Særligt er projektet inspireret af brugen af Kjell Lars Berges tre analysebegreber til at undersøge lærerens begrundelser for skrivning. Ligeledes er projektet inspireret af brugen og beskrivelsen af modellen Skrivehjulet (Christensen, Elf, & Krogh, 2014, s. 44ff). Projektet henter derudover inspiration fra forskningsprojektet *Skrivedidaktik på mellemtrinnet i alle fag* i forhold til forskergruppens definition af lærerens skriveidaktik (Brok, Bjerregaard, & Korsgaard, 2015a, s. 11).

3.2 Begrundelse for undersøgelsesmetode

Det kvalitative interview er en undersøgelsesmetode, der skaber mulighed for at få adgang til interviewpersonernes oplevelse af fænomener i deres livsverden. Dog er det vigtigt at pointere, at det kvalitative interview aldrig kan tilvejebringe en fuldstændig forståelse af, hvordan det, interviewpersonen fortæller om, opleves. Det skyldes, at det interviewpersonen fortæller, altid vil konstrueres i samtalen, der udgør selve interviewet. Derfor er målet med det kvalitative interview at komme så tæt på interviewpersonernes oplevelser som muligt (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 31). Det kvalitative interview med udgangspunkt i det fænomenologiske perspektiv er en relevant undersøgelsesmetode i dette projekt, idet det giver mulighed for at

¹ Begrebet skriveordre er en betegnelse for den skriveopgave og de instruktioner læreren giver eleverne (Brok, Bjerregaard, & Korsgaard, 2015b, s. 83).

forstå lærernes skivedidaktik ud fra lærerens egne perspektiver og beskrivelser af forskellige fænomener med henblik på at fortolke betydningen disse (Brinkmann & Kvale, 2009a, s. 45).

3.3 Undersøgellesdesign

De to kvalitative interviews er lavet på en almen folkeskole i Aarhus. Her foretog jeg semistrukturerede interviews med to lærere, der også udleverede forskellige elevtekster, opgaveformuleringer og vurderingsværktøjer fra deres undervisning. De to semistrukturerede interviews blev udført i en vekselvirkning mellem forberedte spørgsmål i min interviewguide og opfølgende spørgsmål, der opstod undervejs (bilag 10.5). Forud for interviewene havde interviewpersonerne givet deres accept til, at interviewene blev optaget. Interviewoptagelserne blev efterfølgende transskriberet for at strukturere interviewene og dermed gøre det muligt at analysere materialet nærmere (Brinkmann & Kvale, 2009b, s. 202). De to interviewede lærere er anonymiseret. Læreren i 7.klasse benævnes med titlen L1 og læreren i 6.klasse L2.

Interviewene er analyseret gennem meningskondensering, hvor det mest betydningsfulde fra et udsagn sammendrages til et kortere udsagn. I analysen af interviewene har jeg taget udgangspunkt i Girogis fem trin, som Brinkmann og Kvale beskriver (Brinkmann & Kvale, 2009c, s. 228). Jeg lavede en meningskondensering af interviewene ved først at læse interviewene igennem. Derefter bestemte jeg de naturlige meningsenheder, som interviewpersonerne udtrykker. Med udgangspunkt i meningsenhederne formulerede jeg et tema, der trådte frem i de forskellige meningsenheder. Derefter stillede jeg spørgsmål til meningsenhederne på baggrund af undersøgelsens formål. Til slut blev de væsentligste temaer knyttet sammen i et beskrivende udsagn. Disse temaer danner genstandsfelt for analyse og fortolkning (Brinkmann & Kvale, 2009c, s. 228). Følgende temaer er trådt frem: Skriveordrer, begrundelser for skrivning og genrebegreb.

3.4 Kritik af egen empiri og metode

Den kvalitative metode tilbyder en indsigt i de to læreres skivedidaktik, men har en svaghed i forhold til at kunne generalisere undersøgelsens resultater på et større plan (Brinkmann & Kvale, 2009d, s. 288). Derudover er jeg klar over, at der i transskriptionen af interviewene opstår en fortolkningsproces. Brinkmann og Kvale beskriver transskriptionen som en

oversættelse af det talte sprog til en skreven tekst. Denne oversættelse er formet gennem vurderinger og beslutninger undervejs (Brinkmann & Kvale, 2009b, s. 202). Dermed er der en subjektivitet forbundet med transskriptionen, som får betydning for oversættelsen. Derudover er stemmeleje og gestik ikke gengivet i mine transskriptioner, hvilket medfører en form for dekontekstualisering af interviewene. Udover det er jeg opmærksom på, at min forhåndsviden om emnet kan have haft indvirkning på nogle af de spørgsmål, jeg stiller, og dermed påvirket lærernes svar. Den fænomenologiske tilgang fordrer netop, at forhåndsviden sættes i parentes for at opnå en fordomsfri beskrivelse af fænomenerne (Brinkmann & Kvale, 2009a, s. 45).

4.0 Teori

I følgende afsnit vil jeg redegøre for de teoretiske perspektiver og væsentligste begreber, jeg anvender i analysen af min empiri og i diskussionen.

4.1 Sociokulturelt perspektiv på læring

Læringssynet i dette projekt tager udgangspunkt i det sociokulturelle perspektiv på læring, der har en konstruktivistisk forståelse af læring, men hvor der ifølge Olga Dysthe lægges vægt på at kundskab bliver konstrueret gennem interaktion og i en kontekst (2003, s. 48). I det sociokulturelle perspektiv på læring har redskaber i form af de fysiske og sproglige ressourcer, som vi har til rådighed og anvender til at forstå og handle i omverdenen med, en vigtig betydning (Säljö, 2003, s. 21). Disse redskaber medierer virkeligheden, hvilket ifølge Roger Säljö tydeliggør, at vi ikke er direkte eller ufortolket i kontakt med den verden, der omgiver os. Derimod håndterer vi verden ved hjælp af redskaber, der er en del af vores sociale praksisser (Säljö, 2003, s. 86f). I det sociokulturelle perspektiv bliver læring derfor et spørgsmål om, hvordan individet tager de medierende redskaber til sig og anvender disse som ressourcer i sociale praksisser (Säljö, 2003, s. 78).

Inden for det sociokulturelle perspektiv tager Lev Vygotsky udgangspunkt i tanken om, at mennesket hele tiden udvikler sig. Säljö påpeger i den forbindelse, at mennesket ud fra Vygotskys forståelse ikke udelukkende anskues som "bærer af et lager af viden" (Säljö, 2003, s. 128). Derimod tilegner mennesket sig hele tiden nye redskaber. Mennesket møder nye sociale praksisser, som det søger at forstå ved brug af erfaringer og viden. Denne dynamiske forståelse af menneskets udvikling og læring på kommer til udtryk i Vygotskys begreb

zone for nærmeste udvikling (ZNU). Säljö refererer til Vygotskys definition af zonen for nærmeste udvikling og beskriver den som afstanden mellem den zone, hvor individet kan løse en opgave uden hjælp og den zone, hvor individet kan løse en opgave i samarbejde med en mere erfaren (Säljö, 2003, s. 129). Peter Brodersen og Stig Toke Gissel beskriver begrebet stilladsering, som er udviklet af David Wood, Jerome Bruner og Gail Ross med udgangspunkt i Vygotskys ZNU. Stilladsering betegner den støtte, der finder sted i ZNU, og består af den støtte, der opbygges i individets arbejde med noget, som er for svært til at kunne løses på egen hånd. Når opgaven kan løses på egen hånd, fjernes stilladseringen igen (Brodersen & Gissel, 2015, s. 203). Stilladseringen bevirker dermed, at individet kan bevæge sig ind i sin ZNU og er derfor vigtig for individets læring. Brodersen og Gissel beskriver i den forbindelse seks funktioner, som Wood, Bruner og Ross har formuleret, der kendetegner stilladseringsprocessen. Disse funktioner består af rekruttering, reducering af frihedsgrader, retningsfastholdelse, markering af kritiske træk, frustrationskontrol og demonstration af måder at løse problemer og opgaver på (Brodersen & Gissel, 2015, s. 204).

4.1.1 Forståelse af skrivning og literacy som en social praksis

Med udgangspunkt i det sociokulturelle perspektiv på læring anskuer projektet skrivning som en social praksis. Forståelsen af skrivning som en social praksis udspringer af *New Literacy Studies*, som er en tilgang til literacy, der anskuer literacy som ”tekst- og skriftkyndighed der er indlejret i og formes af kulturelle og sociale aktiviteter og kontekster” (Christensen, Elf, & Krogh, 2014, s. 33). Ellen Krogh, Nikolaj Frydensbjerg Elf og Torben Spanget Christensen pointerer, at idet grundtanken er, at literacy udvikles gennem deltagelse i sociale sammenhænge, bør begrebet sættes i flertal, literacies. Dette understreger, at literacy ikke dækker over en individuel, kognitiv færdighed. Derimod udvikles det gennem hele livet i de kulturelle og sociale kontekster, vi indgår i (Christensen, Elf, & Krogh, 2014, s. 33). Udvikling af skrivekompetence er ud fra dette perspektiv derfor ikke en færdighed, der tilegnes én gang for alle, derimod udvikler skrivekompetence sig gennem hele livet i forhold til de forskellige situationer, vi indgår i. Dette projekt fokuserer på skrivning, der udgør et aspekt af literacy.

4.2 Sprog og genrebegreb

Sigmund Ongstad skelner mellem en dyadisk forståelse af sprog med henvisning til lingvisten Ferdinand de Saussures strukturelle lingvistik og en triadisk forståelse af sprog med henvisning til pragmatikken og brugsorienteringen (Ongstad, 2004a, s. 94).

4.2.1 Et dyadisk syn på sprog og genrer

Lingvisten Ferdinand de Saussure anses for at være ophavsmand til den strukturelle lingvistik. Saussure opdelte sproget i det betegnede (signifié) og det betegnende (signifiant). Tegnet består af et indhold i form af det betegnede og et udtryk i form af det betegnende (Carlsen, 2010, s. 23). Saussure opdelte ligeledes sproget som system (langue) og brug (parole). Denne tosidighed i sproget betegner Ongstad som dyadisk (Ongstad, 2004b, s. 65). Omdrejningspunktet for Saussure var ifølge Jan Svennevig at studere sprogsystemet og herigennem finde frem til en lovmæssighed i sproget. Svennevig påpeger i den forbindelse, at Saussure opfattede sprogbrugen som individuelt og alt for uforudseligt, hvorfor han ikke mente, at det var muligt at beskrive sprogbrugen videnskabeligt. Sprog forstås derfor indenfor denne retning som et tegnsystem, der kan studeres uafhængigt af den kontekst, sproget indgår i (Svennevig, 2002, s. 17). Ongstad beskriver forståelsen af sprog indenfor denne retning som ”et statisk, lukket, logisk system” (Ongstad, 2004a, s. 94). Et genrebegreb, der er teoretisk funderet i den strukturelle lingvistik, vil derfor udmønte sig i en fokusering på at klassificere genren i et lukket system ud fra indhold og form og vægte, at eleverne bliver i stand til at opfylde genrens normer (Carlsen, 2010, s. 38ff).

4.2.2 Et triadisk syn på sprog og genrer

Indenfor sprogvidenskaben og sprogfilosofien introduceres pragmatikken, hvilket fører til et paradigmeskifte, idet sproget ikke længere kan opfattes som et tosidigt forhold. Derimod skal sprog opfattes som dynamisk og studeres som et ligeværdigt, gensidigt forhold mellem syntaks, semantik og pragmatik. Dette betyder ifølge Ongstad, at Saussures skelnen mellem sprogsystem og sprogbrug, og dermed også mellem sprog og kommunikation går i opløsning (Ongstad, 2004b, s. 64f). Lingvisten M.A.K. Halliday introducerer i den forbindelse sin nye grammatik, den systemisk funktionelle lingvistik (SFL), idet grammatikken må forstås pragmatisk (Ongstad, 2004b, s. 69). SFL er en sprogteori, hvor antagelsen er, at sproget er til for kommunikation og kan derfor ikke studeres isoleret fra den kommunikative kontekst. Sproget skal derimod studeres ud fra dets funktion i kommunikationen (Svennevig, 2002, s. 18). Grundforståelsen er, at sproget er en social semiotisk proces. Dette betyder, at sproget forstås

som et system af tegn, som vi bruger til at kommunikere og skabe betydning med i konkrete kontekster (Mulvad, 2009, s. 23). Ongstad definerer med afsæt i denne forståelse af sproget et genrebegreb, der er funderet i en triadisk forståelse i forhold til form, brug og indhold (bilag 10.1). Disse bør ifølge Ongstad ikke opfattes som selvstændige kategorier, men derimod som sammenvævede. De tre kategorier er derfor afhængige af hinanden for at kunne give kommunikativ mening (Ongstad, 2004a, s. 101). Ongstad udvider dermed genrebegrebet med en handlings- og brugsside i forhold til formål og modtagere, der bliver styrende for tekstens indhold og form.

Ligeledes pointerer han, at:

”for å forstå fenomenet sjanger er det kanskje klokest ikke å tenke på én og én sjanger, men å prøve å forstå sjangrer som tilhørende et stort kommunikativt system av trekk som vi utforsker og utvikler gjennom hele livet, og hvor både systemet og enkelt-sjangrene i det endrer seg over tid” (Ongstad, 2004b, s. 81).

Dermed er det i Ongstads optik ikke muligt at skelne mellem enkelte genrer. Derimod bør genrer forstås i forhold til de kommunikative sammenhæng, de indgår i, som ændrer sig gennem hele livet.

4.3 Kommunikationssituation

Ifølge Bjerregaard indgår alle tekster i en kommunikationssituation, idet skriveren komponerer sin tekst med en modtager for øje, hvad enten modtageren er skriveren selv eller andre (Bjerregaard, 2014, s. 56). Jeg vil derfor indkredse, hvad en kommunikationssituation består af med udgangspunkt i Bang og Døørs dialogmodel, der indeholder de forskellige faktorer, der indgår i en kommunikationssituation. I dialogmodellen indgår et tredje subjekt, hvilket betyder, at dialogen ikke kun vedrører de to subjekter, der kommunikerer. Dialogen påvirker og påvirkes af alle andre subjekter, der er en del af det samfund, som de der kommunikerer (Bundsgaard, 2014, s. 28). Subjekterne i dialogmodellen står i relation til hinanden, hvilket betyder at kommunikationen ikke er lineær, idet parterne i kommunikationen altid påvirker og påvirkes af hinanden. Ligeledes indgår et objekt, idet kommunikationen altid handler om noget. Slutteligt indgår der en kontekst i modellen. Konteksten ligger uden om situationen, og i modellen angives et dialektisk forhold mellem

konteksten og situationen (Bundsgaard, 2014, s. 29). I en skrivesituation befinder afsender og modtager sig oftest i to forskellige kontekster og situationer. Bjerregaard påpeger i den forbindelse, at afsenderen både skal forholde sig til den situation og kontekst, han eller hun indgår i, samt den kontekst og situation modtageren er en del af, som vil være en anden (Bjerregaard, [2013], s. 6).

4.4 Skrivningens dannelsepotentialer

Didaktikeren Wolfgang Klafki beskriver almen dannelse i sit begreb almindelse i tredobbelt betydning. Først og fremmest skal almindelse være dannelse for alle. Derudover skal almindelse være ”dannelse inden for et almenhedens formidlende element” (Klafki, 2011a, s. 70). Dette betyder at almindelsen består i tilegnelsen af problemstillinger, der vedkommer alle mennesker. Almindelsen må ligeledes forstås som ”dannelse inden for alle grunddimensioner af menneskelige interesser og evner” (Klafki, 2011a, s. 71). Dette henviser til menneskets udvikling af alsidige interesser og evner med henblik på udvikling af æstetisk, kognitiv, social, praktisk-teknisk, fysisk og etisk karakter (Klafki, 2011a, s. 71), og skal ifølge Klafki give adgang til menneskets mulighed for selv- og verdensopfattelse (Klafki, 2011a, s. 90).

Meningsfuld og udbytterig undervisning inden for almindelsen skal ifølge Klafki indeholde kundskaber, evner og færdigheder såsom skrivning. Klafki betegner disse som instrumentelle kundskaber, evner og færdigheder, der ikke i sig selv giver udtryk for, hvordan disse skal anvendes. De instrumentelle kundskaber, evner og færdigheder kan både anvendes ansvarligt og begrundet i ”humane, demokratiske, fredelige og medmenneskelige målsætnings tjenester” (Klafki, 2011a, s. 96). Ligeledes kan de anvendes uansvarligt og ubegrundet til at forårsage konflikter eller magtkampe. Klafki pointerer i forlængelse heraf, at det er afgørende, at de instrumentelle kundskaber, færdigheder og evner er en del af en læringssammenhæng med ”emancipatoriske målsætninger, indhold og evner” (Klafki, 2011a, s. 96). Arbejdet med de emancipatoriske målsætninger, skal vedrøre elevernes muligheder for selv- og medbestemmelse samt solidaritetsevne og derved gøre eleverne bevidste om de instrumentelle færdigheder, evner og kundskabers nødvendighed og meningsfuldhed (Klafki, 2011b, s. 310f).

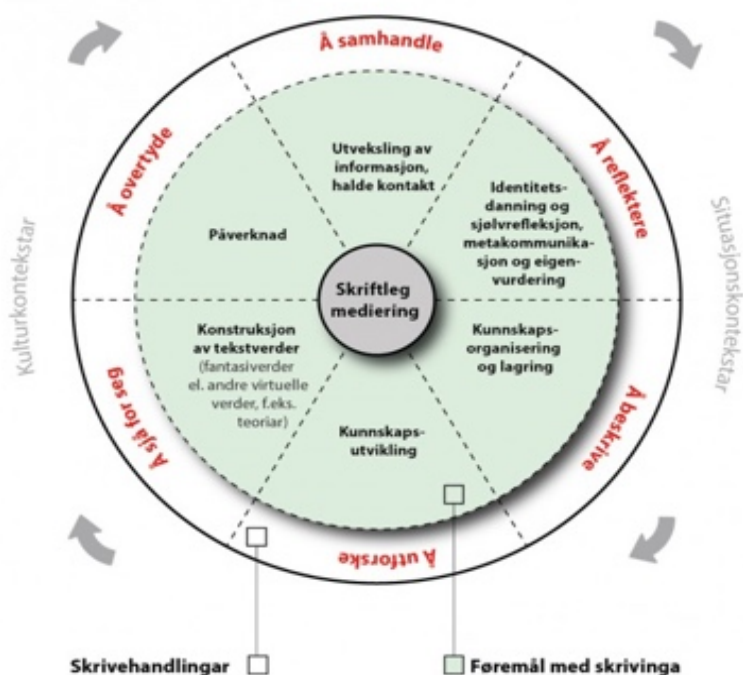
Set i lyset af Klafkis almindendannelse har skrivning derfor et dannelsespotentiale, der kan realiseres ved, at læreren tilrettelægger skriveundervisning, der indgår i en meningsfuld sammenhæng, hvor eleverne oplever, at skrivning er en færdighed, de kan anvende som et middel til at deltage i demokratiet. I den forbindelse må skrivningen derfor ikke blive et mål i sig selv.

5.0 Analyse

I følgende afsnit vil jeg analysere temaerne, der træder frem i min meningskondensering med anvendelse af teorien, der er præsenteret i projektets fjerde afsnit. Derudover anvender jeg også en model og analysebegreber, som præsenteres undervejs i analysen. Temaerne udgør de forskellige afsnit i analysen.

5.1 Skriveordrer

Med afsæt i de to læreres skriveordrer i indeværende skoleår år vil jeg identificere, hvilke skriveformål der træder frem i skriveordrerne med udgangspunkt i Skrivehjulet.



Figur 1: "Skrivehjulet", 2013. Hentet fra:
<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>

Skrivehjulet er en model, der illustrerer skriftens funktioner i samfundet, hvilket udgøres af et samspil mellem seks skrivehandlinger og skriveformål (Skrivesenteret: Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, 2013). Skrivehandlingerne udgør de situationer, hvori der skrives, og disse peger frem mod skriveformålene, idet skrivehandlingerne er styret af en intention (Christensen, Elf, & Krogh, 2014, s. 46). Pilene rundt om modellen signalerer, at den yderste cirkel kan drejes, og modellen er derfor dynamisk (Skrivesenteret: Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, 2013). Jeg tager udgangspunkt i Skrivehjulets inddeling af skriveformål og skrivehandlinger.

L1 fortæller, at følgende skriveopgaver indgår i danskundervisningen i hans 7.klasse i indeværende skoleår:

”Vi læste en roman, hvor vi skrev nogle analysetekster [...]. Så arbejder de med en gyserhistorie [...] Nu har vi skrevet en nyhedsartikel, og så skal vi lave nogle meddigtningsopgaver til det her novelleforløb, som vi er i gang med nu [...] Og så kommer der noget til sidst. Jeg kunne godt tænke mig noget lyrik.”

Gyserhistorien, meddigtningsopgaven og lyrikken kan kategoriseres som fiktionsgenrer, hvormed skriveformålet konstruktion af tekstverdener og skrivehandlingen at forestille sig aktualiseres. Analyseteksterne, som eleverne skriver, har til formål at udvikle viden, hvormed skriveformålet kundskabsudvikling og skrivehandlingen at udforske indgår. Nyhedsartiklen aktiverer skriveformålet udveksling af information og skrivehandlingen at samarbejde, idet eleverne skal formidle en nyhed.

Følgende skriveopgaver indgår i L2s danskundervisning i hans 6.klasse i indeværende skoleår:

”De har en novelle. Vi har haft rigtig meget novelle. Typisk vil vi skrive en 4-5 noveller i løbet af sådan et skoleår. Så har vi haft kortfilmforløb, hvor de har lavet manuskriptdelen [...] Så har de skrevet en anmeldelse af en kortfilm. Og så har vi læst en billedroman, hvor de skulle kopiere et billede fra billedromanen og så skrive en ny handling til det [...] Så har vi haft billedanalyse [...] Din sommerferie... altid en klassiker. [...] Robinsonade har vi også haft.”

Novellerne, kortfilmsmanuskriptet, handlingen til billedet og robinsonaden er ligeledes fiktionsgenrer, hvormed skriveformålet konstruktion af tekstverdener og skrivehandlingen at forestille sig aktualiseres. I boganmeldelsen træder skriveformålet påvirkning og skrivehandlingen at overbevise frem grundet tekstens argumenterende facon. Den personlige beretning "Din sommerferie" realiserer skriveformålet udveksling af information og skrivehandlingen at kommunikere, idet skrivningen lægger op til formidling af den personligt oplevede begivenhed, elevernes sommerferie.

5.1.2 Opsamling

Skriveformålet konstruktion af tekstverdener dominerer i skriveordrerne hos begge lærere. Hos L1 varetages skriveformålene kundskabsorganisering, identitetsdannelse eller påvirkning ikke. Ligeledes varetages skriveformålene identitetsdannelse, kundskabsorganisering eller kundskabsudvikling ikke hos L2. Det sociokulturelle perspektiv på læring anskuer ifølge Säljö skriftsproget som et medierende redskab, som individet skal tage til sig og anvende som en ressource til at kommunikere og opnå erkendelse. Skriftsproget er ifølge Säljö et vigtigt medierende redskab for at kunne tage del i samfunds- og arbejdsliv (Säljö, 2003, s. 169). Idet Skrivehjulet illustrerer skriftens funktioner i samfundet, bliver det dermed retningsvisende for, hvilke funktioner eleverne bør indføres i og et didaktisk værktøj til at sikre, at eleverne bliver i stand til at anvende skriftsproget som en medierende ressource i forskellige situationer og kontekster, med forskellige skriveformål for øje. Set i lyset af dette er det muligt at pege på, at flere skriveformål bør indgå i skriveordrerne for at sikre en større variation i de funktioner skriften har.

5.2 Begrundelser for skrivning

I følgende afsnit vil jeg analysere lærernes begrundelser for skriveordrerne i indeværende skoleår samt for elevernes udvikling af skrivekompetence. Jeg vil i den forbindelse anvende analysebegreber fra Kjell Lars Berge. Disse analysebegreber anvender Berge til at analysere skolestilen i norsk. Berge skelner mellem handlinger i skoleskrivning, der er strategiske, rituelle og kommunikative (Berge, 1988, s. 56). De tre handlinger vil altid være til stede i skoleskrivningen, men prioriteres forskelligt (Christensen, Elf, & Krogh, 2014, s. 48). Derudover vil jeg inddrage Klafkis dannelsesbegreb og begreber fra det sociokulturelle perspektiv på læring til at belyse begrundelserne med.

5.2.1 Begrundelser for skriveordrer

Følgende citat kommer i forlængelse af spørgsmålet om, hvorfor L1 har valgt, at eleverne skal skrive disse skriveopgaver:

”Fordi det er relevante genrer at arbejde med [...]. Det kunne ligeså godt have været nogle andre. [...]. Jeg vil gerne have, at de i løbet af 7. og 8. har stiftet bekendtskab med rigtig mange forskellige genrer... Ikke til bunds, men at de har været omkring dem, og ved hvad det er og kan placere dem i forhold til hinanden.”

Skriveordrerne begrundes af L1 med, at det er relevante genrer at arbejde med og et ønske om, at eleverne stifter bekendtskab med mange forskellige genrer. Dette kan forstås ud fra Berges analysebegreb den rituelle handling. Formålet med den rituelle handling i skoleskrivningen er ifølge Berge, at eleverne lærer at skrive i genrer og øver sig i at skrive på samme måde, som aktører uden for skolen (Berge, 1988, s. 59).

L2 fortæller følgende om hans valg af skriveopgaverne:

”Jeg tænker meget over, at der skal være noget skriftlighed, der skal være noget visuelt med billeder, der skal være noget kortfilm [...] Altså så man kommer hele vejen rundt, så det ikke bare bliver en blyant i hånden eller et tastatur og sidde at skrive, men at de faktisk oplever, der er faktisk mange forskellige tekster”

Vægtningen af, at eleverne oplever, at der findes mange tekster, kan ligeledes forstås med udgangspunkt i Berges rituelle handling. Særligt bemærkningen ”Altså så man kommer hele vejen rundt” giver indtrykket af et rituel mål i forhold til at sikre, at eleverne indføres i omverdenens måde at skrive på, og skrivningen bliver dermed et mål i sig selv.

5.2.2 Begrundelser for elevernes udvikling af skrivekompetence

Nedenstående citat kommer i forlængelse af spørgsmålet om, hvorfor L1 mener, at eleverne skal blive dygtige til at skrive i skolen:

”Jamen det skal de, fordi det er en måde at være menneske på. Man kan formidle sine tanker og følelser, man kan give det udtryk, og man kan komme af med de ting. Det er enormt dannende, og det er enormt hæmmende ikke at kunne skrive. Det er det virke-

lig, og ud fra det perspektiv synes jeg, skrivning er vigtigt. [...] Det er også vigtigt i en eller anden mere formel forstand, at man er nødt til at kunne skrive for at kunne videreuddanne sig.”

Til det uddybende spørgsmål om hvorvidt L1 også tænker på afgangsprøverne, svarer han:

”Nej, jeg tænker ikke på prøverne, skidt med dem. Men mere med det at man kan begå sig i samfundet, hvor man nu skal hen efter folkeskolen, for det kræver altså, at man kan skrive i rigtig mange sammenhænge for mange af dem. Uanset om man skal være håndværker eller man skal være journalist, så skal man ihvertfald et eller andet sted i det forløb bruge sin skrivning til noget.”

I begrundelsen for elevernes udvikling af skrivekompetence fremhæver L1 et dannelsessyn, der harmonerer med Klafkis alsidige dannelse. L1 fremhæver elevernes udvikling af emotionelle og kognitive evner gennem skrivningen med henblik på at give eleverne mulighed for at opnå en dybere forståelse af sig selv og omverdenen (Klafki, 2011a, s. 90). Det dannelsesmæssige potentiale i skrivning kommer til udtryk i Berges analysebegreb den kommunikative handling. En kommunikativ handling fordrer ifølge Ellen Krogh et al., at skoleskrivningen er meningsfuld på et personligt plan i form af skriftlige opgaver, der optager eleverne og i form af skriftlige opgaver, der retter sig mod en modtager, der skal læse elevernes tekster (Christensen, Elf, & Krogh, 2014, s. 48). Skrivningen bliver dermed et spørgsmål om at skabe meningsfuld på et personligt og kommunikativt plan og ikke et mål i sig selv. L1s begrundelse for elevernes udvikling af skrivekompetence indikerer et kommunikativt sigte mod, at eleverne bliver i stand til at anvende skriftsproget i mange forskellige situationer med forskellige modtagere og formål for øje i uddannelses- og arbejdsliv og i forhold til at udvikle sig personligt. I den forbindelse er det væsentligt at inddrage følgende citat, hvor L1 fortæller om, hvorvidt han gjorde modtageren til elevernes nyhedsartikler, som eleverne skrev kort tid inden interviewet, tydelig:

”Det gjorde vi ikke, tror jeg. Vi gjorde det tydeligt, hvilke genrekrav, der er. Man kan sagtens snakke med eleverne om, hvem læser nogle aviser, men de gør det ikke selv ret mange af dem. Det er et godt spørgsmål. Lige præcis i den her type... i den her opgave har vi ikke gjort det, når vi skriver noveller, så gør de det... så gør vi det i vir-

keligheden heller ikke, tror jeg. [...] Tit så skriver de til læreren med de forventninger, de har om, hvad læreren gerne vil læse, tror jeg.”

I citatet giver L1 udtryk for, at det i praksis er svært at realisere det kommunikative sigte og dermed også dannelsesmålet, han begrundet elevernes udvikling af skrivekompetence med.

Til spørgsmålet om, hvorfor L2 mener, at eleverne skal blive dygtige til at skrive, fortæller han:

”Det der med, at man kan fordybe sig i en genre. [...] og at man faktisk kan se, man bliver bedre for hver gang. [...] Også fordi de bliver mødt nogle kravsituationer både i udskolingen også, når de skal det. I 7., 8. og 9. og sige, jamen der er skriftlighed bare en stor ting.”

L2 fremhæver i sin begrundelse, at eleverne skal fordybe sig i en genre og blive bevidste om, at de ”bliver bedre hver gang”. Dette indikerer et rituellet sigte mod at træne de forskellige genrer. Derudover fremhæver L2 de kravsituationer, som eleverne møder i udskolingen. Formålet med at træne forskellige genrer kan ifølge Berge være med henblik på at mestre disse i forbindelse med bedømmelse. Den rituelle handling bliver i den sammenhæng et middel til at nå et strategisk mål (Berge, 1988, s. 59). Den strategiske handling i skoleskrivning er ifølge Berge rettet mod, at eleverne skal opnå et resultat med sin skrivning i form af en karakter, der kvalificerer eleverne til videre uddannelse (Berge, 1988, s. 58). L2s begrundelse for elevernes udvikling af skrivekompetence kan forstås som et sigte mod at ruste eleverne gennem rituelle handlinger til at opfylde et strategisk mål i forhold til at kunne håndtere de øgede krav i udskolingen og prøven i dansk skriftlig fremstilling. L2 fortæller følgende senere i interviewet med henvisning til afgangsprøven:

”Og det er jo også i forhold til afgangsprøven, det der med at kunne kende de forskellige genrer fra hinanden. Jeg ved jo godt, hvilke genrer de... der bliver præsenteret for eksempel, der er jo sådan en 6-8 stykker. Lad os prøve at se, om vi kan komme rundt om dem allesammen sådan løbende [...] Sådan at de ikke møder noget, som de overhovedet ikke.. som vi aldrig nogensinde har haft om.”

L2 indikerer ligeledes i dette citat, at hensigten med at skrive i de forskellige genrer er for at træne genrenes regler og opnå et strategisk mål. L2s prioritering af at træne afgangsprøvens opgavegenrer kan derfor forstås som en måde at stilladsere eleverne i forhold til at forstå den skriftlige afgangsprøves opgavegenrer og blive i stand til at skrive indenfor disse.

5.2.3 Opsamling

Elevernes genrebevidsthed vægtes højt i lærernes begrundelser for skriveordrerne og indikerer dermed et rituellet mål. Elevernes udvikling af skrivekompetence begrundes derimod forskelligt af de to lærere. L1s begrundelse for elevernes udvikling af skrivekompetence indikerer et sigte mod at gøre eleverne i stand til at udføre kommunikative handlinger og realisere et dannelsesmål. Dog viser L1 tegn på, at dette er svært at realisere i praksis. L2s begrundelse for elevernes udvikling af skrivekompetence indikerer et sigte mod at gøre eleverne i stand til at udføre strategiske handlinger med henblik på at klæde eleverne på til de kravsituationer, som han ved, de møder senere hen. Skriveopgaverne kan i den forbindelse forstås som rituelle handlinger, der skal stilladsere eleverne til at opfylde et strategisk mål. Den kommunikative handling synes dermed at være underbelyst i skrivningen hos begge lærere på trods af L1s begrundelse for elevernes udvikling af skrivekompetence.

5.3 Genrebegreb

I følgende afsnit vil jeg ud fra Ongstads skelnen mellem sprog som dyadisk og triadisk analysere, hvilken teoretisk forståelse der ligger til grund for lærernes genrebegreb. Derudover vil jeg inddrage begreber det sociokulturelle perspektiv på læring til at belyse lærerens beskrivelser og refleksioner over skrivning og skrivesituationer. Slutteligt vil jeg lave analytiske nedslag i elevteksten i forhold til elevens bevidsthed om kommunikationssituation og genre.

5.3.1 Genreskrivning i danskfaget

Til spørgsmålet om, hvad L1 mener, det kræver, for at eleverne bliver dygtige til at skrive i genrer, svarer han:

”Der skal en tydeliggørelse i undervisningen af, hvad de forskellige genrer, hvad for nogle værktøjer man betjener sig af, [...] Hvad for nogle genremarkører findes der i de forskellige typer af tekster.”

Eleverne skal have værktøjer i form af genremarkører, som de skal bruge til at betjene de forskellige genrer med. Dette indikerer en forståelse af genrer som et lukket system, eleverne kan mestre ved brug af værktøjerne. Denne forståelse af genrer træder ligeledes frem, da L1 uddyber, hvad disse genremarkører kan være:

”Det er jo både formmæssige genremarkører. Ja det kan også være sproglige markører. Det kan være layoutmæssige markører, mange forskellige tekstmarkører. Det er jo alt det, der ligesom er... er genreundervisningen i danskfaget.”

Genremarkørerne relaterer sig til tekstens form og indhold og med bemærkningen: ”Det er jo alt det, der ligesom er genreundervisning i danskfaget”, indikerer L1 en intention med genreundervisningen om, at eleverne skal tilegne sig indholds- og formmæssige genremarkører for at ramme genrenes bestemte normer. De didaktiske refleksioner tegner et billede af et genrebegreb, der teoretisk kan forstås med udgangspunkt i den strukturelle lingvistik, der ifølge Ongstad anskuer sprog som et tegnsystem, der kan studeres uafhængigt af konteksten (Ongstad, 2004b, s. 67).

L2 beskriver god skriveundervisning på følgende vis:

”En ramme, hvor der er nogle... med... tre-fire forskellige nedslag og sige: I skal skrive i den her genre, I skal have sanser med, I skal tænke over jeres layout, og så skal I tænke over, om der skal være et flashback eller et eller andet. Og så bestemmer I selv om hovedpersonerne er gule, grønne eller blå. I bestemmer selv miljøet og så videre.”

L2 fremhæver, at skrivningen skal have en ramme og nævner forskellige nedslag, der relaterer sig til form- og indholdsmæssige dele, såsom kompositoriske og sproglige virkemidler. Dette indikerer, at tekstinterne træk dominerer den ramme, L2 opstiller for genreskrivningen, og ikke et egentligt kommunikativt formål. Dette indikerer ligeledes en forståelse af genrer som lukkede systemer, teoretisk funderet i den strukturelle lingvistik. Rammen med de forskellige nedslag kan forstås som en måde at stilladsere elevernes skriveproces gennem reduktion af frihedsgrader. Reducering af frihedsgrader er en funktion i stilladseringsprocessen, hvor eleven kun skal løse dele af en opgave og herved arbejde med det, der ligger inden for elevens zone for nærmeste udvikling (Brodersen & Gissel, 2015, s. 204).

5.3.2 Kommunikationssituationer

I forlængelse af spørgsmålet om, hvorvidt L1 gør sig nogle tanker om, hvem eleverne skriver til, når de skal skrive, svarer han:

”Ja. Det synes... Det er jo præcis, det det handler om. Det skal være tydeligt for dem, hvem der skrives til. Og hvilke krav der er i forhold til at skrive til netop den person i det her medie eller i det her format.”

Eleverne skal skrive med bevidsthed om, hvem de skriver til og med sætningen ”det er jo præcis det, det handler om”, giver L1 udtryk for en mere dynamisk forståelse af fænomenet genrer, idet brugsfunktionen i Ongstads genrebegreb fremhæves. Til det uddybende spørgsmål om, hvordan L1 gør det tydeligt for eleverne, at der er en modtager, fortæller han:

”Det er jo klart, at hvis man skriver et læserbrev, så kan det være, at man reagerer mod et andet læserbrev, så bliver modtager ret tydelig, kan man sige. Det er sværere, når man skal skrive fiktionstekster, fordi hvem er modtageren af et digt? Det kan være alle og hvem som helst... der er det måske mere genrekravene man specifikt udfordrer eleven på at skrive ind i, end det er den egentlige modtager. Avisgenren er nok mere modtagerrettet, mere eksplicit modtagerrettet end mange fiktionstekster er.”

L1 giver udtryk for, at nogle genrer egner sig bedre til at realisere brugsfunktionen end andre og indikerer derfor en forståelse af genrens form, indhold og brug som selvstændige kategorier, der kan skabe kommunikativ mening uafhængigt af hinanden og ikke som gensidigt afhængige, som Ongstads triadiske forståelse af genrer fordrer (Ongstad, 2004a, s. 101).

L2 fremhæver ligeledes avisgenren i forhold til at realisere brugsaspektet i Ongstads triade:

”Åh ja... Jo i vores avisgenreforløb, arbejder vi med det [...] der går vi ind og kigger på artikler, læserbreve og hvem er det det er rettet til og modtageren, der er genren jo også lige til.

L1 giver først udtryk for, at genrens brugsfunktion vægtes højt, men indikerer en didaktisk udfordring i forhold til at fremhæve brugsfunktionen, når eleverne skriver:

”Man kan sagtens snakke med eleverne om, hvem læser nogle aviser, men de gør det ikke selv ret mange af dem. Det er et godt spørgsmål. [...] I den her opgave har vi ikke gjort det, når vi skriver noveller, så gør vi det i virkeligheden heller ikke, tror jeg. [...] Tit så skriver de til læreren med de forventninger, de har om, hvad læreren gerne vil læse, tror jeg.”

At eleverne oftest skriver til læreren med en forventning om, hvad læreren gerne vil læse, peger Trygve Kvithyld og Arne Johannes Aasen ligeledes på og anvender betegnelsen ”tomgangstekster” for mange af de tekster, som eleverne producerer i skolen. Ifølge Kvithyld og Aasen mangler skrivning i skolen ofte et autentisk kommunikativt formål, idet elevernes tekster aldrig møder en læser udover læreren (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 10). Denne pointe understøttes af et hovedfund i forskningsprojektet *SKRIV*, der peger på et behov for, at skriveundervisningen i højere grad beskæftiger sig med brugsfunktionen i Ongstads genrebegreb (2010, s. 31).

L2 fortæller følgende til spørgsmålet om, i hvor høj grad eleverne skriver til en modtager udover avisgenren:

”De møder mig. [...] Så de har deres forældredel, og de har klassen, der er modtagere, for vi får også læst nogle op. [...] Og det er sådan reelt det, for vi holder det sådan lidt indenfor... skolen. Skal vi ud og lave beboerbladartikler, så har vi også en del modtagere derude, men dem selv, forældre og så jeg.”

Samme didaktiske udfordring synes derfor at gøre sig gældende for L2 i forhold til at etablere kommunikationssituationer, hvor eleverne skriver til en modtager, der ikke er læreren, og Ongstads brugsfunktion dermed realiseres. Dog giver L2 indtrykket af, at brugsfunktionen realiseres, når eleverne skriver avisgenrer.

L2 fortæller følgende til spørgsmålet om, hvorvidt han tænker det er vigtigt, at eleverne skriver til en reel modtager:

”Ja... Det er det da... Jamen det er da klart, det er fordi, det er jo... det er jo fordi, vi gør dem klar til samfundet [...] Man kommer ind i så mange kontekster [...] hvis man skal skrive til klubbladet i fodbold, hvis man skal skrive en invitation og sådan noget. Jamen hvordan er det man skriver hvorhenne?”

I citatet giver L2 udtryk for vigtigheden i, at brugsfunktionen realiseres med henvisning til samfundets øgede krav til anvendelsen af skriftsproget i forskellige situationer og kontekster. L2s refleksioner harmonerer med det sociokulturelle perspektiv på læring, hvor skriftsproget er en vigtig medierende ressource, eleverne skal tilegne sig for derved at blive i stand til at kommunikere i forskellige situationer og kontekster (Säljö, 2003, s. 169). Sætningen ”vi gør dem klar til samfundet” indikerer, at L2 også er bevidst om skrivningens dannelsesmæssige potentiale, som Klafki betoner. Dette synes dog at være svært for L2 at realisere i praksis.

Lærernes didaktiske refleksioner og beskrivelser af skrivning og skrivesituationer indikerer et genrebegreb, der teoretisk kan forstås med udgangspunkt i den strukturelle lingvistik. Begge lærere fremhæver, at brugsfunktionen i skrivningen er vigtig, men i praksis tyder det på, at der opstår en didaktisk udfordring i forhold til at realisere dette, og at genreskrivningen i stedet fokuserer på indholds- og formmæssige aspekter. L2 indikerer dog at, at brugsfunktionen indgår, når eleverne skriver tekster relateret til avisgenren. Begge lærere fremhæver tydeliggørelsen af indholds- og formmæssige aspekter, når eleverne skal skrive i genrer, hvilke kan forstås som en måde at stilladsere elevernes skriveproces på og samtidig som en måde at klassificere genrer i et lukket system for at gøre eleverne i stand til at opfylde genrernes normer (Carlsen, 2010, s. 38ff).

I forlængelse heraf følger nogle analytiske nedslag i elevteksten fra en elev i 7.klasse, udleveret af L1 (bilag 10.2) i forhold til elevens bevidsthed om kommunikationssituationen og genren. Kommunikationssituationen undersøger jeg med udgangspunkt i Bang og Døørs dialogmodel, som tidligere er redegjort for i projektet. Derudover anvender jeg Ongstads genrebegreb i forhold til at undersøge elevens bevidsthed om brugsfunktionen i forhold til form og indhold.

Kommunikationssituationen består af eleven, der er afsender af teksten. Modtageren af teksten er uklar, idet L1 fortæller, at dette ikke blev gjort tydeligt for eleverne: ”Det gjorde vi

ikke, tror jeg. Vi gjorde det tydeligt, hvilke genrekrav, der er." L1 har formuleret genrekravene i tre niveauer Eleven vælger sig ind på kravene på niveau to:

"Du fortæller objektivt, hvad der er sket. Du bruger et klart og læservenligt sprog. Du har fokus på at give læseren svar på hv-spørgsmålene. Du inddrager fakta-stof eller udtalelser fra personer, du har interviewet. Måske begge dele." (bilag 10.3).

Elevteksten vurderes ud fra disse krav i L1s vurderingsark (bilag 10.4). L1 formulerer følgende mål: "Mål: At formidle nyheden om begivenheden Aarhus Skills i en nyheds-artikel på ca. 1 side." (bilag 10.2) Denne ramme som L1 opstiller for skrivningen kan forstås som en måde at stilladsere elevens skriveproces gennem reducere af frihedsgrader (Brodersen & Gissel, 2015, s. 204).

Eleven skal formidle nyheden om begivenheden AarhusSkills, og dette udgør derfor kommunikationssituationens objekt. Forud for skrivningen af teksten har eleven deltaget i begivenheden AarhusSkills. Dette udgør derfor kommunikationssituationens kontekst. Eleven starter med at indføre modtageren i detaljer der vedrører tid og sted: "Den 14/11/2017 fandt Aarhus skills sted i Ceres arena og Ceres park. Det var en konkurrence i forskellige erhvervsuddannelser." Dette indikerer, at eleven er opmærksom på, at modtageren har brug for visse baggrundsinformationer for at kunne forstå den kontekst, teksten udspringer af. Elevens valg af indhold har dermed formålet med skrivningen for øje; at formidle nyheden om begivenheden om AarhusSkills. Formålet realiseres derudover ved, at eleven strukturerer teksten ved at lade disse informationer komme først. I forhold til genren trækker eleven dermed på formmæssige træk, der kendetegner den informerende beretning (Mailand, 2012, s. 56).

Elevteksten rummer dog indholdsmæssige problemer, idet elevens sproglige valg flere steder i teksten indikerer, at eleven formoder, at læreren er modtageren af teksten. Der opstår derfor indforståethed i elevens tekst. Følgende sætning er et eksempel på dette: "Så kom man ind i selve hallen hvor der stod nogle mennesker." Ordvalget *selve* indikerer, at eleven forudsætter, at modtageren har været til stede i samme kontekst. Dette kommer også til udtryk i det upræcise ordvalg *nogle mennesker*, der ligeledes indikerer, at eleven formoder, at modtageren har en forforståelse, der gør vedkommende i stand til at forstå, hvem disse mennesker er. Derudover opstår der indholdsmæssige problemer i forhold til overskriften "En succesfuld dag til Aarhus skills", der ikke indholdsmæssigt hænger sammen med udtalelsen eleven inddrager til

sidst i teksten fra to piger, som eleven har interviewet: ”det er svært at finde rundt og og det er irriterende at vi ikke er med til konkurrencerne”. Elevens inddragelse af udtalelsen indikerer, at der undervejs i teksten opstår nogle problemer for eleven i forhold til at realisere tekstens formål og kan derudover være et udtryk for, at eleven forsøger at opfylde kravet fra læreren om at inddrage udtalelser fra personer, som eleven har interviewet. Derudover mangler modtageren orientering om, hvorfor det har været en succesfuld dag, som overskriften giver udtryk for.

De analytiske nedslag i elevteksten tydeliggør den didaktiske udfordring, som L1 fremhæver; eleven skriver en tekst til læreren med en forventning om, hvad læreren gerne vil læse. Eleven opfylder lærerens krav om, at fortælle objektivt hvad der er sket. Ligeledes giver eleven svar på hv-spørgsmål, der relaterer sig til tid og sted og inddrager udtalelser fra personer, hun har interviewet. Kravet om at bruge et klart og læservenligt sprog er svært at realisere, idet eleven ikke er bevidst om, hvem modtageren af teksten er. I teksten er der flere ting, der tyder på, at eleven skriver med en formodning om, at modtageren er læreren, hvilket kommer til udtryk gennem sproglige valg i teksten, der skaber indforståethed og indholdsmæssige problemer i forhold til overskriftens betydningsindhold og den øvrige teksts indhold. Dette tyder på, at elevens skrivning af nyhedsartiklen i højere grad bliver et spørgsmål om at opfylde de krav, som L1 opstiller og som eleven vurderes ud fra, snarere end at skabe kommunikativ mening.

6.0 Diskussion og handleperspektiv

I følgende afsnit vil jeg på baggrund af analysen diskutere, hvilke udfordringer og muligheder lærerens skriveidaktik på mellemtrinnet medfører i forhold til at understøtte elevernes udvikling af skrivekompetence.

6.1 Skriveordrer

Analysen af lærernes begrundelser for skriveorderne synliggør en intention om at indføre eleverne i mange forskellige genrer. I den forbindelse bidrager analysen af skriveformålene, der træder frem i skriveorderne, med en vigtig indsigt idet det bliver synligt, at især skriveformålet konstruktion af tekstverdener dominerer, og at andre skriveformål er underbelyste i lærernes skriveordrer i indeværende skoleår. Der opstår i den forbindelse et paradoks i forhold til lærernes sigte mod at give eleverne kendskab til mange forskellige genrer, ikke indfø-

rer eleverne i alle skriftens funktioner i samfundet. Lærerens skriveidaktik skal, set i lyset af det sociokulturelle perspektiv på læring, understøtte eleverne i at blive i stand til at anvende skriftsproget som et medierende redskab til kommunikation, erkendelse og viden i mange forskellige situationer med forskellige formål for øje (Säljö, 2003, s. 169). Kjell Lars Berge og Ragnar Thygesen påpeger ligeledes, at skrivefærdighed ikke kan generaliseres til én slags skrivning, derimod indebærer det at skrive at kunne tage del i mange forskellige aktiviteter, der fordrer forskellige strategier (Berge & Thygesen, 2013, s. 98). Dette peger i min optik på et behov for at lade skriveformålene i Skrivehjulet, og de skrivehandlinger som skriveformålene realiseres igennem, være styrende for lærernes skriveordrer frem for bestemte genrer. I Skrivehjulet ligger genrer udenfor hjulet og formes ved, at de samme behov i den skriftlige kommunikation fremkommer. Skrivehandlingerne skal derfor ikke forstås som genrer, derimod bidrager de til at realisere forskellige genrer (Solheim & Matre, 2014, s. 81). Skrivehjulet bliver i den forbindelse et vigtigt didaktisk værktøj til at gøre eleverne bevidste om, at genrer ikke består af faste systemer, eleverne skal lære udenad. Derudover tilbyder Skrivehjulet eleverne en bevidsthed om mangfoldigheden af skriveformål i vores samfund, og hvorledes disse kan realiseres gennem forskellige skrivehandlinger (Berge & Thygesen, 2013, s. 97).

6.2 Genrebegreb og begrundelser for skrivning

Analysen af lærernes genrebegreb indikerer en skriveidaktik hos begge lærere, hvor indholds- og formmæssige aspekter vægtes og kan forstås som en måde at stilladsere elevernes skriveproces. Dog er det muligt at pege på en risiko for, at eleverne bliver afhængige af disse indholds- og formmæssige nedslag for at kunne skrive i genrer og derudover udvikler en forståelse af genrer som faste systemer, der kan klassificeres ud fra indholds- og formmæssige krav. De analytiske nedslag i elevteksten understøtter denne bekymring, idet det tyder på, at eleven skriver for at opfylde lærerens krav snarere end at skabe kommunikativ mening. I den forbindelse opstår der en udfordring i forhold til, hvordan lærernes skriveidaktik på den ene side kan stilladsere elevernes skriveproces og på den anden side samtidig sikrer, at eleverne opnår bevidsthed om brugsfunktionens betydning i forhold til genrens form og indhold og derved bliver i stand til at anvende sproget som en socialemiotisk ressource til at kommunikere og skabe betydning i forskellige kontekster.

Set i lyset af Klafkis almindelse er der en fare for, at skrivningens dannelsespotentialer ikke realiseres, hvis eleverne oplever, at skrivningen bliver skrivning for skrivningens skyld i stedet for en instrumentel færdighed, som eleverne kan anvende som et middel til at deltage i demokratiet. I den forbindelse fremhæver Klafki, at skrivningens dannelsesmæssige potentialer skal realiseres ved at indgå i en meningsfuld sammenhæng for at realisere emancipatoriske muligheder (Klafki, 2011b, s. 311). Dette fordrer en skrivedidaktik, der tydeliggør for eleverne, at skrivningen vedrører elevernes muligheder for selv- og medbestemmelse samt solidaritetsevne. Set i lyset af dette bliver tilrettelæggelsen af meningsfuld skriveundervisning, hvor eleverne oplever at komme til orde og skabe mening gennem skriftsproget centralt. Jeppe Bundsgaard peger på, at meningsfuldheden i skrivningen kan etableres gennem autentiske kommunikationssituationer og beskriver dette som:

”skrivesituationer, hvor eleverne oplever, at de indgår i en meningsfuld sammenhæng, dvs. hvor de har en grund til at skrive (et projekt), hvor det gør en forskel, at de skriver, og hvor der er nogen, der reelt interesserer sig for at læse, hvad de skriver.”
(Bundsgaard, 2011, s. 74)

Analysen af L1s begrundelse for elevernes udvikling af skrivekompetence indikerer et kommunikativt sigte mod, at eleverne derved kan realisere skrivningens dannelsespotentialer. Dette synes dog at være svært for L1 at realisere i praksis. Ved at realisere brugsfunktionen i Ongstads genrebegreb gennem autentiske kommunikationssituationer i skrivningen får eleverne mulighed for at anvende sproget som en social semiotisk ressource til at kommunikere og skabe betydning i forskellige situationer til forskellige modtagere. Dog er det muligt at pege på nogle udfordringer ved Ongstads genrebegreb, idet det er mere diffust og dermed sværere at omsætte i praksis end genrebegrebet i den strukturelle lingvistik.

Et bud på hvordan lærerne gennem deres skrivedidaktik kan omsætte Ongstads genrebegreb i praksis må være, at lærerne skal sørge for at gribe alle de muligheder, der opstår, hvor skrivesituationerne kan tilrettelægges som autentiske kommunikationssituationer, således at brugsfunktionen synliggøres for eleverne. Omvendt mener jeg, taget den didaktiske udfordring der træder frem i analysen af lærernes genrebegreb i betragtning, at det samtidig er vigtigt at forholde sig til skolens hverdag, hvor sådanne situationer ikke altid er mulige at etablere. I den forbindelse peger Bundsgaard, om end med en vis forsigtighed, på, at autentiske kommunikationssituationer kan simuleres. I simuleringen af autentiske kommunikationssituationer indgår

elevernes tekster i en betydningsfuld leg, hvor teksterne gør en forskel for legen. Dog pointer Bundsgaard, at teksterne i simulerede autentiske kommunikationssituationer kan frygtes at blive et biprodukt af denne leg og dermed ikke gør en forskel (Bundsgaard, 2011, s. 75). Dette er derfor vigtigt at have for øje.

I analysen af lærernes genrebegreb tyder det på, at form- indholdsmæssige nedslag og krav danner rammen om skrivningen. Ongstad påpeger i den forbindelse, at skriverammer, der styrer tekstens genretræk giver "stereotype og sjangeraktige" tekster (Ongstad, 2004b, s. 85). Dette betyder dog i min optik ikke, at skriverammer skal forkastes, idet det er en måde at stilladsere elevernes skriveproces, således de får mulighed for at bevæge sig ind i sin zone for nærmeste udvikling (Kringstad & Kvithyld, 2014, s. 67). Forskergruppen i SKRIV udvikler med afsæt i Ongstads genrebegreb modellen Skrivetrekanten, hvor de tre aspekter i Ongstads genrebegreb indgår; brug, indhold og form. Med afsæt i Skrivetrekanten påpeger Jon Smidt, at vi kan stille alle tekster tre spørgsmål:

"Hvem skriver du for? Hvad skal teksten bruges til?

Hvad er din hovedpointe? Hvad vil du have med i teksten?

Hvordan vil du fremstille dette med tanke på modtageres behov og forventninger?"

(Smidt, 2013, s. 36)

Skrivetrekanten kan være et bud på, hvordan læreren kan opstille en ramme for elevernes skriveproces, hvor skriverammen ikke begrænser elevernes skriveproces med form- og indholdsmæssige nedslag og krav, men derimod synliggør at skrivningen afhænger af tekstens formål og modtager.

Derudover er det muligt at pege på, at Ongstads genrebegreb i praksis må betyde, at lærernes vurderingspraksis skal ændres. Hvis genrer anskues som forment af de kommunikative sammenhænge, de indgår i, må dette betyde at elevernes tekster ikke længere kan vurderes ud fra bundne indholds- og formmæssige træk ved en genre, som L1s ark til vurdering af elevteksten indikerer (bilag 3, s.34). Derimod må elevernes skrivning vurderes ud fra den kommunikative sammenhæng, teksten er blevet til i, i forhold til hvordan eleven skaber betydning gennem indhold og form med bevidsthed om genrens brugsfunktion.

7.0 Konklusion

Dette projekt har undersøgt konturen af dansklærerens skrivedidaktik på mellemtrinnet med særligt fokus på den del af skrivedidaktikken, der drejer sig om lærerens tilrettelæggelse af undervisning, der understøtter eleverne i at lære at kommunikere gennem skriftsproget med bevidsthed om situation og modtagere. I analysen og diskussionen træder det frem, at dansklærerens skrivedidaktik på mellemtrinnet både medfører udfordringer og muligheder i forhold til at understøtte elevernes udvikling af skrivekompetence.

En væsentligt udfordring i forhold til at understøtte elevernes udvikling af skrivekompetence består i, når skrivningen bliver en rituel handling og dermed et mål i sig selv. Dette har konsekvenser i forhold til at realisere skrivningens kommunikative og dannelsesmæssige potentialer, som begge lærere fremhæver. Derudover tyder det på at på trods af lærernes prioritering af, at eleverne skal opnå genrebevidsthed, indføres eleverne ikke i alle skriftens funktioner i samfundet. Lærernes skrivedidaktik medfører en derfor udfordring i forhold til at gøre eleverne bevidste om, hvad de kan opnå med skrivningen og i den forbindelse understøtte eleverne i at komponere tekster med forskellige skriveformål for øje (Bjerregaard, 2014, s. 53). I den forbindelse bliver Skrivehjulet et vigtigt didaktisk værktøj, der skaber mulighed for at gøre eleverne bevidste om mangfoldigheden af skriveformål i samfundet.

I begge læreres skrivedidaktik tegner der sig derudover en udfordring i forhold til at fremhæve brugsfunktionen i skrivesituationerne. I den forbindelse indikerer analysen af elevteksten, at eleven bliver mere optaget af at skrive en tekst, der opfylder lærerens krav frem for at skabe kommunikativ mening. Dette indikerer en udfordring i forhold til at understøtte eleverne i at anvende skriftsproget som en medierende ressource til at kommunikere i forskellige sammenhænge med bevidsthed om situation og modtager og derigennem blive bevidste om, hvad de kan opnå med skrivningen. Med afsæt i Skrivehjulet og Ongstads genrebegreb, har jeg forsøgt at komme med et bud på en skrivedidaktik, der kan bidrage til at realisere det dannelsesmæssige og kommunikative potentiale i skrivningen, som begge lærere fremhæver, men indikerer at have udfordringer med at realisere i praksis. Dette er et bud på en skrivedidaktik, der kan skabe mulighed for at realisere lærernes intentioner og dermed understøtte elevernes udvikling af skrivekompetence, således de bliver i stand til at anvende skriftsproget som et middel til at kommunikere og skabe betydning i mange forskellige situationer og kontekster og derved tage del i samfundet.

8.0 Perspektivering

Fremadrettet finder jeg det interessant at inddrage et elevperspektiv og undersøge, hvilke muligheder for positionering eleverne tilbydes i de skriveopgaver, de stilles, og hvorvidt eleverne kan identificere sig med måden, de positioneres på med anvendelse af skriveforskeren Roz Ivaničs begreber positionering og skriveridentitet, som Ellen Krogh et al. anvender i deres forskningsprojekt (Christensen, Elf, & Krogh, 2014, s. 37). Dette er med henblik på at få indsigt i elevernes skriveproces, i forhold til hvilke valg eleverne træffer undervejs i skrivningen og hvorledes skrivesituationerne tilbyder eleverne mulighed for at udvikle skriveridentitet. Derudover finder jeg det relevant at undersøge folkeskolens prøve i dansk skriftlig fremstilling i forhold til, hvilket genrebegreb prøven opererer med, med særligt henblik på at forstå hvilke vurderingskriterier elevernes skrivekompetence vurderes ud fra, set i lyset af de krav samfundet stiller til elevernes udvikling af skrivekompetence.

9.0 Litteraturliste

- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre: Med påtvungen penn.* Landslaget for norskundervisning & J. W. Cappelens Forlag.
- Berge, K. L., & Thygesen, R. (2013). Skrivelyst: En vigtig del af elevens personlige udvikling og alle fags ansvar. I: S. Madsbjerg, & K. Friis (Red.), *Skrivelyst i fagene* (s. 93-118). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Bjerregaard, M. B. ([2013]). Skrivekompetence. Upubliceret materiale. Hentet 3. april 2018 fra: http://www.videnomlaesning.dk/media/1733/skrivekompetence_hjemmesiden.pdf
- Bjerregaard, M. B. (marts 2014). Skrivekompetence i et skriftbåret samfund. *Viden om læsning* (15), s. 52-59. Hentet den 19.april fra: http://www.videnomlaesning.dk/media/1879/videnom_15.pdf
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2009c). Interviewanalyser med fokus på mening. I: S. Brinkmann, & S. Kvale, *Interview: Introduktion til et håndværk* (2 udg., s. 223-242). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2009a). Forskningsinterview, filosofiske dialoger og terapeutiske samtaler. I: S. Brinkmann, & S. Kvale, *Interview: Introduktion til et håndværk* (2 udg., s. 41-64). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2009b). Transskription af interview. I: S. Kvale, & S. Brinkmann, *Interview - Introduktion til et håndværk* (s. 199-210). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2009d). Den sociale konstruktion af validitet. I: S. Brinkmann, & S. Kvale, *Interview: Introduktion til et håndværk* (2 udg., s. 267-292). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 29-54). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P., & Gissel, S. T. (2015). Elevens forudsætninger og lærerens differentiering af undervisningen. I: P. Brodersen, P. Fibæk Laursen, K. Agergaard, N. G. Nielsen, & S. T. Gissel, *Effektiv undervisning* (3 udg., s. 189-213). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brok, L. S., Bjerregaard, M. B., & Korsgaard, K. (2015a). Indledning. I: L. S. Brok, M. B. Bjerregaard, & K. Korsgaard, *Skrivedidaktik: En vej til læring* (s. 11-23). Aarhus: Klim.

- Brok, L. S., Bjerregaard, M. B., & Korsgaard, K. (2015b). Skriveformål og skriveordre. I: L. S. Brok, M. B. Bjerregaard, & K. Korsgaard, *Skrivedidaktik: En vej til læring* (s. 79-94). Aarhus: Klim.
- Bundsgaard, J. (2011). Skrivelyst i autentiske situationer. I: S. Madsbjerg, & K. Friis (Red.), *Skrivelyst og læring* (s. 65-78). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Bundsgaard, J. (2014). Hvad er sprog og kommunikation? I: B. B. Carlsen, & N. Mølgaard (Red.), *Lærerprofiler i dansk: Nye mål og kompetencer 3* (s. 19-68). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Carlsen, B. B. (2010). Lærerens genreberedskab. I: B. B. Carlsen, *Genredidaktik: som en flerfaglig ressource i dansk* (s. 38-47). Aarhus: Klim.
- Christensen, T. S., Elf, N. F., & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturelle teoriperspektiver på kundskab og læring. I: O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspil og læring* (s. 39-76). Aarhus: Forlaget Klim.
- Klafki, W. (2011a). Anden studie: Grundtræk af et nyt almindannelseskoncept. I centrum: Tidstypiske nøgleproblemer. I: W. Klafki, *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier* (3 udg., s. 59-103). Aarhus: Klim.
- Klafki, W. (2011b). Ottende studie: Om undervisningsplanlægning i en kritisk-konstruktiv didaktisk betydning. I: W. Klafki, *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier* (3 udg., s. 297-336). Aarhus: Klim.
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (marts 2014). Fem principper for god skriveopplæring. *Viden om læsning* (15), s. 60-69. Hentet den 19.april fra:
http://www.videnomlaesning.dk/media/1879/videnom_15.pdf
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (marts 2011). Fem teser om funktionell respons på elevtekster. *Viden om læsning* (9), s. 10-16. Hentet den 19.april fra:
http://www.videnomlaesning.dk/media/1630/viden_om_laesning_nr_9.pdf
- Mailand, M. K. (2012). *Genreskrivning i skolen*. København: Gyldendal.
- Mulvad, R. (2009). Sprog i skole. I: R. Mulvad, *Sprog i skole: Læseudviklende undervisning i alle fag* (s. 16-32). København: Alinea.
- Ongstad, S. (2004a). Kommunikasjon og didaktikk som triader. I: S. Ongstad, *Språkk, kommunikasjon og didaktikk* (s. 93-124). Bergen: Fagbokforlaget.

- Ongstad, S. (2004b). Fra språk til kommunikasjon: Didaktiske implikasjoner. I: S. Ongstad, *Språk, kommunikasjon og didaktikk* (s. 27-92). Bergen: Fagbokforlaget.
- Säljö, R. (2003). *Läring i praksis: et sociokulturelt perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Smidt, J. (2010) Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse: fra beskrivelser til utvikling. I: J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag: innsyn og utspill* (s. 11-36). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skrivesenteret: Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. (16. april 2013). *Skrivehjulet*. Hentet 19. april 2018 fra Skrivesenteret: Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning:
<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>
- Smidt, J. (2013). Ti teser om skrivning i alle fag. I: J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen (Red.), *På sporet af god skriveundervisning: En bog for lærere i alle fag* (s. 15-48). Aarhus: Klim.
- Solheim, R., & Matre, S. (marts 2014). Forventninger om skrivekompetanse: Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i "Normprosjektet". *Viden om læsning* (15), s. 79-89. Hentet den 19.april fra:
http://www.videnomlaesning.dk/media/1879/videnom_15.pdf
- Svennevig, J. (2002). Språket i bruk. I: J. Svennevig, *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (s. 11-28). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/J.W. Cappelens Forlag.

10.0 Bilag – se ekstramateriale