

SKRIVEKOMPETENCE I ET SKRIFTBÅRET SAMFUND

METTE BAK BJERREGAARD, CAND.PÆD.DIDAKTIK OG PROJEKTKONSULENT VED
NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING – PROFESSIONSHØJSKOLERNE

Artiklen indledes med en diskussion af, hvorfor der i de senere år er kommet et øget fokus på skrivning som en væsentlig læringsstrategi og middel til kommunikation. Herefter præsenteres og udfoldes en definition af skrivekompetence, som jeg har udviklet og defineret i mit kandidatspeciale (Bjerregaard 2013). Definitionen præsenteres i denne artikel i en forkortet og lettere bearbejdet udgave. Afslutningsvist bringes min definition af skrivekompetence i spil i forhold til *Projekt skrivedidaktik på mellemtrinnet i alle fag* for at kaste et blik på, hvorvidt den observerede undervisning understøtter udvikling af skrivekompetence som beskrevet.

Samfundets større krav til skrivekompetence har sat fokus på skrivning i skolen

Der er i disse år stort fokus på skrivning og skriveudvikling i skolen. Men hvorfor er det egentlig, at fokus har flyttet sig fra at være meget entydigt på læsning og læseudvikling til nu også at fokusere på skrivning og skriveudvikling?

Den norske uddannelsesforsker Synnøve Matre's bud på årsagen er, at der i dagens samfund stilles både højere og mere omfattende krav til borgernes skrivekompetence såvel i uddannelsessammenhæng som i fritids- og arbejdsliv.

"skriftleg kommunikasjon er blitt ein nøkkelkompetanse i dagens samfunn. Informasjons- og kommunikasjonsteknologien har mykje av æra for det. Skrivning har overtatt i mange kommunikasjonssituasjonar der ein før brukte munnleg språk. Det bliver skrive meir enn nokon gong før, både fagleg og privat, i utdanning og

arbeidsliv. Vi sender e-post og SMS, skriv instruksjonar og rapportar, deltar i nettdiskusjonar og chatgrupper – for å nemna noko. Samstundes har mange av dei mulighetene som ligg i skrift til å lagra, sortera, vurdere og vidareutvikla kunnskap, ført til at skrivning fram står som ein vesentleg kunnskapsstrategi og innovasjonsstrategi. Skrivning er blitt viktig i alle fag – og i dei aller fleste arbeidssituasjonar. Skrivning har fått ein sterk oppsving – og det har skjedd fort!" (Matre, 2006:9).

Dansklæreren har traditionelt haft ansvaret for at lære eleverne at skrive, men nu hvor skriften ikke kun anses som middel til kommunikation, men også i høj grad som redskab til læring, melder der sig et behov for, at eleverne lærer at skrive i alle fag og i mange forskellige situationer med en bred vifte af skriveformål

Samfundets krav til skrivekompetence tydeliggøres også i en etnografisk undersøgelse af brugen af skriftsprog i arbejdslivet, udført af den svenske professor Anna-Marlin Karlsson. Igennem en længere periode har Karlsson og hendes kolleger undersøgt, hvorledes blandt andet lastbilchauffører, tømrere, plejehjemsassistenter og butiksekspedienter anvender skriftsproget i deres arbejde. Undersøgelsen viser, at skriftsproget er en væsentlig del af arbejdsdagen, også i de erhverv der traditionelt opfattes som "skriftløse", og de tekster, som læses og skrives, kræver ofte specielle kompetencer (Karlsson, 2006:7).

Skriftens ændrede status i samfundet er en udfordring for skolen. Dansklæreren har traditionelt haft ansvaret for at lære eleverne at skrive, men nu hvor skriften ikke kun anses som middel til kommunikation men

også i høj grad som redskab til læring, melder der sig et behov for, at eleverne lærer at skrive i alle fag og i mange forskellige situationer med en bred vifte af skriveformål. Men hvordan håndteres udviklingen af elevernes skrivekompetence i folkeskolen, og hvad betyder det egentlig at have skrivekompetence?

Skrivekompetence – et bud på en definition

Skrivekompetence er et komplekst fænomen, og udviklingen af skrivekompetence kan ikke reduceres til én generel proces, ligesom skrivekompetence ikke bør opfattes som en kompetence, der tilegnes én gang for alle og derefter kan tages i brug ubesværet i nye sammenhænge (Smidt 2010). Skrivekompetencen udvikles løbende gennem hele livet og i mange forskellige situationer, men en del af dette arbejde bør grundlægges i skolen.

Skrivekompetence er et komplekst fænomen, og udviklingen af skrivekompetence kan ikke reduceres til én generel proces, ligesom skrivekompetence ikke bør opfattes som en kompetence, der tilegnes én gang for alle og derefter kan tages i brug ubesværet i nye sammenhænge

At kunne skrive er mere og andet end blot en generel motorisk færdighed, og skrivning defineres derfor i denne artikel som en kompetence. For at kunne definere begrebet skrivekompetence er det en forudsætning at præcisere, hvad der forstås med skrivning. Skrivning er 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. Skrivning er således en handling, der kræver mere end blot motorisk færdighed og viden om ortografi, tegnsætning, ordforråd, grammatik og tekststruktur. Skrivehandlingen kræver i høj grad sociokulturelle og kognitive kompetencer.

Anvendelsen af kompetencebegrebet bygger i denne artikel på forståelsen af begrebet som præsenteret af Bundsgaard m.fl.:

"Kompetence er at vide hvad der skal til, og kunne håndtere udfordringerne i en given situation, såvel kropsligt, som kognitivt og følelsesmæssigt, og at ville

håndtere disse udfordringer (dvs. at have kræfterne til det (energi), synes det er væsentligt (motivation) og godt (etik))." (Bundsgaard m.fl., 2009:13).

Forståelsen af kompetencebegrebet, som præsenteret i citatet ovenfor, bygger på et udredningsarbejde udført af forskergruppen DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), nedsat af OECD omkring år 2000. Kognitive færdigheder og besiddelse af viden udgør, som det fremgår af definitionen, ikke kompetencen alene. At kunne udføre praktiske aktiviteter og have de holdninger, som udgør forudsætningen for at kunne og ville udføre aktiviteten, er ligeledes en væsentlig del af kompetencen. Følelser i form af fx behag, glæde og tryk ved aktiviteterne samt værdier, etik og motivation følger sig til holdningerne. I bred forstand kan det at have kompetence siges at være menneskets evne til at håndtere udfordringer i en given situation – "at vide, kunne og ville" (Bundsgaard m.fl., 2009).

Skriverens forhandlinger med sig selv foregår ikke i en lineær proces. Der er snarere tale om en rekursiv proces, hvor skriveren gentagne gange skal tage stilling til betydningen af elementernes placering i teksten – hver gang dog med udgangspunkt i den nyeste version af teksten

Med udgangspunkt i ovenstående forståelse af henholdsvis skrivning og kompetencebegrebet er nedenstående definition mit bud på en 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.

I de følgende afsnit udfoldes de understregede dele af definitionen, hvor det er relevant diskuteres de fremhævede dele af definitionen ind i en skolekontekst.

At komponere en tekst

Det er specielt ordet *komponere*, der er centralt i denne sætning. Det signalerer, at der er tale om en produktiv og kreativ proces, hvor teksten skabes gennem skriverens forhandling med sig selv om elementers udarbejdelse og placering i teksten i forhold til at skabe mening gennem teksten.

Elementerne er både bogstaver, der sættes sammen til ord, ord der sættes sammen til sætninger, tekstafsnit der udarbejdes og sættes sammen med tekstafsnit og i mange tilfælde også elementer, der ikke består af bogstaver men fx billeder af forskellig slags. Sammensætningen af elementerne er en

kreativ proces, hvor den kompetente skriver aktivt foretager en række valg om elementernes placering i teksten i forhold til den kontekst, teksten komponeres i, og det budskab som skriveren ønsker at kommunikere med sin tekst (Andrews og Smith 2011).

Skriverens forhandlinger med sig selv foregår ikke i en lineær proces. Der er snarere tale om en rekursiv proces, hvor skriveren gentagne gange skal tage stilling til betydningen af elementernes placering i teksten – hver gang dog med udgangspunkt i den nyeste version af teksten.



Ved at anvende ordet *komponere* signaleres der, at det at skrive ikke kun handler om slutproduktet men i lige så høj grad om den proces, der ligger forud for den færdige tekst med dens budskab. Samtidig signaleres der, at det at skrive ikke er et system, der blot skal læres en gang for alle, men at skrivning handler om at skabe mening gennem det skriftlige sprog i mange sammenhænge.

Skriveformål

En del af at have skrivekompetence er, at skriveren er bevidst om og forholder sig til, hvad han vil opnå ved

at skrive en tekst. Skriveforskningen viser, at dette ofte er et overset element i skriveundervisningen (Appleby og Langer 2013, Smidt, Solheim og Aasen (red.) 2011). Eleverne er ofte ikke blevet gjort opmærksomme på/eller bedt om at reflektere over skriveformål. Dette betyder, at mange elever (bevidst/eller ubevidst) skriver ud fra det entydigt strategiske skriveformål *at få en god karakter* eller *at tilfredsstille læreren*.

Men et sådant skriveformål er ikke fordrende for hverken udvikling af skrivekompetence eller i forhold til at komponere tekster. Bevidstheden om skriveformålet er også afgørende i forhold til, hvilken genre der vælges



til at kommunikere tekstens budskab og ikke mindst den sprogbrug, der anvendes.

Skrivesituationen

Skrivesituationen handler blandt andet om modtagerforholdet i teksten. Enhver tekst kan ses som en kommunikationssituation, hvad enten skriveren skriver til sig selv i forbindelse med skrivning som læringsstrategi, eller om skriveren skriver for at formidle et fagligt eller socialt indhold. Skriveren skal kunne komponere teksten, så den passer til modtageren og dennes forudsætninger, interesser etc. I skolesammenhænge er forståelsen og håndteringen af skrivesituationen en af de store udfordringer.

Når vi skriver uden for en skolesammenhæng, har teksterne som oftest et klart defineret formål. Teksterne skrives, fordi vi har brug for at kommunikere med andre på skrift, for at fastholde viden eller udvikle ny viden fx i forbindelse med arbejdsopgaver. Hvad enten vi skriver en klage over en togbøde, en sms eller en redegørelse om affaldshåndtering i kommunen, så er der tale om tekster med et reelt kommunikativt indhold henvendt til en autentisk læser. I skolesammenhæng skriver eleverne ofte uden viden om, hvem de kommunikerer med – ud over at de måske kan gætte sig til, at det er læreren der er modtageren, og at lærerens intention er at evaluere og ikke mindst vurdere på elevernes skriftlige formåen. Udfordringen med komponering af tekster i skolesammenhæng "er at undgå, at de ender som såkaldte "tomgangstekster": tekster der ikke kommer ud af flækken og ikke møder en læser" (Kvithyld og Aasen 2013).

Den kognitive skriveproces

Den kognitive side af skriveprocessen er den mest komplekse og selvfølgelig den mest vanskelige at undersøge. I 80'erne lavede et hold amerikanske forskere (Flower og Hayes 1981) de såkaldte protokolanalyser, hvor de bad dygtige skrivere om at tænke højt, mens de skrev. Disse forskningsforsøg har været meget udsældte for blandt andet at være kontekstafhængige og kunstige, men alligevel har de givet meget nyttig viden om, hvilke processer der foregår i hjernen på en dygtig skriver. Mangfoldigheden af de kognitive processer involveret i skrivning omfatter blandt andet processer som: Idédannelse relateret til evnen til at skabe originale og kreative ideer, pragmatisk bevidsthed og bevidsthed om modtagerforhold med henblik på at målrette teksten til modtager, syntaktisk bevidsthed i forhold til produktionen

af en grammatisk korrekt tekst, teknisk korrekthed relateret til fx stavning og bevidsthed om forskellige aspekter som fx genre. Det er således nogle af de kognitive processer, som skriveren skal udvikle en forståelse af og evne til at håndtere (Dysthe 2005, Flower og Hayes 1981).

Den sociale skriveproces

Skrivehandlingen betragtes ikke udelukkende som en individuel handling, men i høj grad også som en social handling.

En side af den sociale skriveproces drejer sig om skriverens efterspørgsel af respons hos omgivelserne i forhold til at nå sit mål om at komponere en tekst med et specifikt skriveformål. Skriveren bliver i løbet af skriveprocessen ofte blind overfor egne fejl og mangler, og samtidig kan det være svært at få øje på de stærke sider såvel som udviklingspotentialer i egen tekst (Dysthe 2005). Der er således gode grunde til at mange skrivere efterspørger en læsers reaktion på teksten. Responsen kan foregå på indholds niveau såvel som formniveau, alt efter hvor i skriveprocessen skriveren er. Gennem denne respons får skriveren en indsigt i læserens forståelse af den manifesterede tekst. Denne indsigt kan, hvis skriveren evner at håndtere den, føre til en forbedring af den endelige version af den manifesterede tekst. Evnen til at efterspørge, modtage og give respons i forhold til at udvikle egne og andres tekster er således en del af den sociale skriveproces.

En anden side af den sociale skriveproces drejer sig om de situationer, hvor flere skrivere skriver sammen, hvilket ofte foregår i både uddannelsessammenhæng, arbejdsliv og fritidsliv. At skrive sammen er en udfordrende proces, idet der foregår en konstant forhandling mellem skriverne om, hvad der skal skrives, og hvordan det skrevne forholder sig til formålet med skrivningen (Perregaard 2003). Men samtidig med at det er en udfordrende proces, er det også en givende proces, idet man som skriver får skærpet sin skrivning gennem dialog med en anden skriver. Skrivernes motivation for at skrive er afgørende for, om den sociale skriveproces fungerer i samskrivningssituationer (Perregaard 2003).

En tredje side af den sociale skriveproces handler om de situationer, hvor skriveren skriver på vegne af andre, fx som medarbejder i en virksomhed eller som ghostwriter. I begge tilfælde får skriveren ikke sit navn nævnt i forbindelse med den manifesterede tekst.

Skrivningens funktion

Den norske professor Olga Dysthe definerer skrivning således:

"Skrivning gør tankerne synlige. Skrivning gør det praktisk muligt at holde rede på tankerne, finde dem frem igen og følge udviklingen af dem. Ved at gå tilbage til det, der er skrevet, kan vi omformulere planer, opdage nye net af associationer og komme videre i tænkningen. Skrivning hjælper os både til at få øje på nye sammenhænge og til at afsløre mangel på sammenhæng og forståelse. Skrivning fører til dybdelæring i stedet for overfladisk læring og hjælper os til at tilegne os fagstoffet. Skrivning kan føre til ny erkendelse og indsigt. Skrivning er altså en vigtig læringsstrategi." (Dysthe, 2001)

Dysthes citat sammenholdt med Matres citat (indledningsvis i denne artikel) peger på skriftens to centrale funktioner – nemlig som middel til kommunikation i faglige og sociale sammenhænge samt som en vigtig læringsstrategi. Det er centralt at holde disse to funktioner for øje, da både den kognitive skrivekompetence og den sociale skrivekompetence, som gennemgået ovenfor, vil variere i forhold til skriftens funktion.

At håndtere teknologier til at producere tegn med

Diskussionen om, hvorvidt eleverne bliver bedre skrivere ved at skrive i hånden kontra at skrive på computer, skal ikke tages op her. Umiddelbart findes der ingen belæg for, at eleverne skulle blive bedre skrivere, hvis de skriver deres tekster ved hjælp af pen og papir.

Det, der er væsentligt i denne sammenhæng er, at den teknologi, som bruges (uanset om det er en digital eller ikke) er automatiseret. Hvis eleverne skal bruge meget energi på at forme bogstaverne i hånden eller for den sags skyld finde bogstaverne på tastaturet, så optager det plads for den kognitive del af skriveprocessen – al energi bruges på at få produceret tegn, hvilket ikke er hensigtsmæssigt. Det skal dog fremhæves, at i forhold til revidering og bearbejdning af tekster, så er den digitale teknologi langt at foretrække. Det kan være overordentligt svært at få elever til at slette, omskrive eller gennemarbejde tekster, der er skrevet i hånden. Redigering af tekster kræver meget mere energi, når det skal foregå i hånden, og elever yder ofte modstand mod at foretage redigeringer af tekster skrevet i hånden (Appleby og Langer 2013)

Ved anvendelse af digitale teknologier er det ligeledes centralt at kunne håndtere de muligheder, som de forskellige teknologier indeholder i forhold til komponering af tekster.

Bud på skrivekompetence set i forhold til projekt *Skrivedidaktik på mellemtrinnet*

Definitionen og udfoldelsen af begrebet skrivekompetence har taget udgangspunkt i et sociokulturelt perspektiv, da deltagelse i nutidens samfund stiller krav til borgerne om at kunne udtrykke sig og lære gennem skrift i forskellige situationer i fritidsliv, arbejdsliv og ikke mindst i uddannelsessituationer.

Skrivekompetence er, som det fremgår, et sammensat og komplekst begreb, og udviklingen af skrivekompetence kan ikke reduceres til én generel proces. Udviklingen af skrivekompetence foregår hele livet og i mange forskellige situationer, og en del af arbejdet med udviklingen af skrivekompetencen skal grundlægges i skolen.

I det følgende afsnit bringes min definition af skrivekompetence i spil i forhold til *Projekt skivedidaktik på mellemtrinnet i alle fag* for at kaste et blik på, hvorvidt den observerede undervisning understøtter udvikling af skrivekompetence. Det skal pointeres, at denne artikel er skrevet med udgangspunkt i den indledende observationsundersøgelse foretaget i efteråret 2012 og foråret 2013 og afspejler derfor ikke den skriveundervisningen, vi i skrivende stund observerer i forbindelse med interventionsperioden.

Vores indledende undersøgelse i projekt *Skrivedidaktik på mellemtrinnet* viser, at der skrives i alle fag, men at der er stor variation i, hvor meget eleverne skriver. Fragmenteret skrivning i form af forskellige typer af kortsvarstekster er rigt repræsenteret i undervisningen i de observerede fag. Eksempler på kortsvarstekster er svar på spørgsmål (herunder også regneopgaver), udfyldningsopgaver og noter. Den fragmenterede skrivning i produktion af kortsvarstekster understøtter ikke i sig selv elevernes udvikling hen mod at kunne komponere tekster, der har et kommunikativt eller erkendelsesmæssigt formål for øje. Kortsvarstekster er primært skrevet som led i en læringsproces (Solheim, Larsen og Torvant 2010), men dette er ikke altid tydeligt for eleverne, da dette formål ofte er implicit i undervisningen og derfor ikke italesættes.

I den observerede undervisning skrives der også

sammenhængende tekst i form af fx beskrivelser af dyr, personlige fortællinger og beretninger. I denne forbindelse viser det sig, at skriveformålet ikke altid er tydelig for eleverne, hvilket udgør en udfordring for elevernes mulighed for at udvikle kompetence til at komponere en tekst. Den manglende viden om skriveformålet bevirker, at eleverne mangler et pejlemærke, og der er risiko for, at de komponerer deres tekster ud fra, hvad det er, de tror, læreren forventer, frem for at komponere teksten med udgangspunkt i et budskab.

Vi har i observationsperioderne ikke foretaget strukturerede interviews med eleverne, men har i flere tilfælde haft uformelle samtaler med eleverne. Igennem disse samtaler og observation af elevernes handlinger tegnes et billede af, at eleverne generelt ikke er bevidste om deres egen skriveproces. Det betyder ikke, at der ikke undervises i forskellige dele af skriveprocessen, men ofte italesættes elevernes egne skriveprocesser ikke i forhold til de enkelte skriveaktiviteter, og undervisningen bliver derfor implicit. Som et eksempel kan nævnes arbejdet med idéudvikling. Der er ikke observeret eksplicit undervisning i eller samtalt om, hvordan og hvorfor fx kortsvarstekster som mindmaps og lister med ord kunne være relevante i skriveprocessen. Det betyder ikke, at eleverne ikke har lavet fx mindmaps og brainstorm, men det er observeret, at disse ikke er blevet bragt i anvendelse i forbindelse med det efterfølgende skrivearbejde, hvilket tyder på manglende bevidsthed hos eleverne om skriveprocessen.

I den indledende undersøgelse ser vi mange situationer, hvor eleverne skriver sammen. Der er ikke observeret eksplicit undervisning i, hvordan sådanne situationer kan håndteres, men alligevel fungerer samskrivningen i mange tilfælde. I de tilfælde, hvor samskrivningsprocessen bryder sammen, fokuserer lærerne primært på social opdragelse og i mindre grad på genetablering af den nedbrudte skriveproces.

Der er stor variation i klasserne i forhold til, hvor meget eleverne efterspørger respons hos læreren og hos hinanden. Flere lærere giver udtryk for, at responsgivning er en tidskrævende og svær proces, og at eleverne i mange tilfælde får meget lidt ud af denne responsgivning.

I forhold til elevernes håndtering af teknologier til at producere tegn med, så er der observeret situationer, hvor lærerne underviser og/eller vejleder eleverne enkeltvis eller i grupper i, hvorvidt deres håndskrift er hensigtsmæssig eller ej samt enkelte funktioner i tekstbehandlingsprogrammer.

I det empiriske materiale fra vores indledende undersøgelse er der dog mange eksempler på skriveundervisning, som med små justeringer kan udvikle sig til at blive skriveundervisning, der i langt højere grad understøtter elevernes udvikling af skrivekompetence som defineret i denne artikel

Med udgangspunkt i ovenstående blik på den observerede undervisning vil jeg mene, at den største udfordring for den observerede skriveundervisning i forhold til understøttelse af elevernes udvikling af skrivekompetence er, at den på mange områder er implicit og dermed ikke italesat. Dette er ikke specielt for skriveundervisningen i Ishøj, mange lærere vil formodentlig kunne nikke genkendende til nogle af udfordringerne. Forklaringen på den implicite skriveundervisning kan blandt andet findes i skriftens traditionelle plads som "stedbarn" til læsning. Som skrevet i indledningen har der i mange år næsten udelukkende været fokus på elevernes læseudvikling, og udvikling af skrivekompetence har fyldt meget lidt i debatten.

En anden udfordring for skriveundervisningen er, at der ikke eksplicit undervises i skrivning som læringsstrategi, da undervisningen tenderer til at være mere fokuseret på produkt og mindre på proces. En del af forklaringen på dette kan formodentlig findes i det faktum, at der har været en lang tradition for, at elevernes skrivning tjente til lærerens evaluering og vurdering af elevernes faglige standpunkt. Og folkeskolens skriftlige prøver tjener stadig dette formål.

I det empiriske materiale fra vores indledende undersøgelse er der dog mange eksempler på skriveundervisning, som med små justeringer kan udvikle sig til at blive skriveundervisning, der i langt højere grad understøtter elevernes udvikling af skrivekompetence som defineret i denne artikel.

Afslutningsvist skal peges på, at selv kompetente skrivere giver udtryk for, at skrivning er en udfordrende proces, hvilket nok mest af alt skyldes den store mængde af uvished, der er indlejret i skriveprocessen. Jo mere kompleks skrivehandlingen er, jo mere kaotisk og uforudsigelig kan skriveprocessen forekomme (Nagin 2006). Med dette i mente er det ikke

svært at forestilles sig, at skriveundervisningen er en udfordrende sag for lærere i alle fag. Det er derfor en væsentlig pointe, at der er et stort behov for udvikling og beskrivelse af en tidssvarende skrivedidaktik, der kan danne grundlag for lærernes arbejde med at forberede, gennemføre og evaluere en skriveundervisning, der muliggør, at eleverne lærer at skrive og skriver for at lære.

Kildehenvisning

Andrews, Richard og Smith, Anna (2011): *Developing Writers. Teaching and Learning in the digital age*. Berkshire, Open University Press.

Appleby og Langer (2013): *Writing Instruction that works*. New York, Teachers College Press og Berkeley, National Writing Project.

Bjerregaard, Mette Bak (2013): Skrivekompetence – en analyse af skrivekultur med fokus på instruktionsituationer og læringsaktiviteter i sociokulturelt perspektiv. DPU: Upubliceret speciale.

Bundsgaard, Jeppe m.fl. (2009): *Kompetencer i dansk*. København, Gyldendal

Dysthe, Olga (2001): *Skrive for at lære – faglig skrivning i de videregående uddannelser*. Århus, Forlaget Klim.

Dysthe, Olga (2005): *Ord på nye spor – indføring i procesorienteret skrivepædagogik*. Århus, Forlaget Klim.

Flower, Linda og Hayes, John R. (1981): "A Cognitive Process Theory of Writing." I: *Review of Educational Research*. Vol. 32, nr. 4. S. 365-387

Karlsson, Anna-Malin (2006): *En arbetsdag i skriftsamhället, Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Stockholm, Språkrådet og Norstedts Akademiska Förlag.

Trygve Kvithyld og Arne Johannes Aasen (2013) " Fem teser om funktionel respons" I: *På sporet af god skriveundervisning – en bog for lærere i alle fag*. Aarhus, Forlaget KLIM

Matre, Synnøve (2006): *Udfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim, Tapir Akademisk Forlag.

Nagin, Carl (2006): *Because Writing Matters. Improving Student Writing in Our Schools*. California, Jossey-Bass.

Perregaard, Bettina (2003): *Må vi skrive på vores historie? Børns organisering og udnyttelse af skriftsprog*. København, Akademisk Forlag A/S.

Smidt, Jon red (2010): *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim, Tapir Akademisk Forlag.

Smidt, Jon red (2013) "10 teser om skrivning i alle fag" I: *På sporet af god skriveundervisning – en bog for lærere i alle fag*. Aarhus, Forlaget KLIM

Solheim, Randi, Larsen, Ann Sylvi og Torvant, Anne Charlotte (2010): "Skrivekultur på mellomtrinnet – tre dømme." I: Jon Smidt (red.): *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim, Tapir Akademisk Forlag.

