



Skriveridentitet på hf – unge kursisters perspektiv på skriveudfordringer

BONNIE VITTRUP, ADJUNKT VED
LÆRERUDDANNELSEN KP I DANSK OG DANSK
SOM ANDETSprog OG PROJEKTMEDARBEJDER
VED NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

Hvordan ser unge hf-kursister med skriveudfordringer sig selv som skrivere? Denne artikel præsenterer med afsæt i projektet Styrket skriftlighed på hf¹ fem unges fortællinger om deres tidligere møder med skrivning og skolesystemet, og hvordan de interagerer med de stilladser, som læreren gør tilgængelige for dem i skriveprocessen i deres nuværende uddannelsesforløb.

Bag præsentationerne af kursisters identifikationer ligger en interesse i at forstå og beskrive de unges forudsætninger for faglig skrivning på gymnasialt niveau med henblik på at udvikle skrivedidaktiske tiltag, der kan understøtte kursisters skriveskompetencer. Artiklen præsenterer først interviewene og nogle markante ligheder i fortællingerne. Selve den teoretiske vinkel på 'skriveridentitet' skitseres, og dernæst præsenteres to empiriske nedslag med udsagn fra de interviewede. Undervejs fremhæves en række analytiske pointer, som bygger på de teoretiske begreber, vi i projektet henter inspiration fra. I artiklens sidste del skitseres nogle bud på, hvorfor en opmærksomhed på skriveridentitet er central for unge med skriveudfordringer.

I alt har vi talt med otte hf-kursister i alderen 17-34 år med forskellige sociale, uddannelses- og

etniske baggrunde fra to VUC'er. De unge, der stillede op til interviewene, var rekrutteret af deres respektive undervisere i dansk og repræsenterede kursister med udfordrede skrivefærdigheder, eller som skriveforskeren Ivanič ville beskrive som mindre *literate*, dvs. skrivere, der føler sig mindre hjemme i at skrive i specifikke diskurser (Ivanič, 1998, s. 57). Tre af de unge har endvidere ordblindhed og er også udfordrede i forhold til læsning. Kursisterne er på tidspunktet for interviewet i begyndelsen af et hf-forløb, og de har derfor kun få erfaringer med skrivning på gymnasialt niveau.

I artiklen har vi valgt at præsentere udsagn fra fem af de interviewede, som vi fandt mest repræsentative for artiklens fokus på skriveudfordrede unge. Af de fem er to konstateret ordblinde i henholdsvis 8. klasse og på EUD, mens en tredje måske bliver det nu. Interviewene er semistrukturerede med støtte fra en interviewguide (Brinkmann & Tanggaard, 2015; Kvale & Brinkmann, 2008) og også gennemført som *talk around text*-interview (Lillis, 2009; Krogh, Christensen & Jacobsen, 2015). I interviewene har vi spurgt til kursisters læse- og skrivevaner på hf og i fritiden, til deres grundskoleforløb og fremtidsforestillinger og bedt dem beskrive deres strategier, når de får stillet en skriftlig afleveringsopgave (i dette tilfælde DHO²

og en retorisk analyse af en tale). Herigennem får vi adgang til den enkelte kursists livshistorie og forståelse af sig selv som skriver. Interviewene udgør ikke et repræsentativt materiale, men der er dog en konsistens i fortællingerne, således at vi kan nuancere billedet af de unges identifikationer med skrivning.

- ▶ Alle har gået på flere forskellige grundskoler. Fem af de otte har enten afsluttede eller afbrudte erhvervsuddannelser. To er faldet fra EUD og har skiftet uddannelsesvej. Tre af de otte er faglærte og har flere års erhvervs erfaring. Der er flere udsagn om svigtende lærere i grundskolen, mens de generelt er glade for og trygge ved deres hf-lærere.
- ▶ De har ambitioner om at uddanne sig til professioner, som de har et eget, erfaret førstehåndskendskab til, fx pædagog, psykolog og socialrådgiver. Hf begrundes som springbræt til det, de ønsker at uddanne sig til eller arbejde med, det er ikke et egentligt tilvalg af faglig udvikling, men en måde for dem at komme videre på eller et ønske fra deres forældre.
- ▶ De læser og skriver meget lidt. De fleste læser kun nyheder eller statusopdateringer i deres fritid. Alle skriver kun lidt i fritiden, og et par stykker skriver hverken sms, mails eller på de sociale medier. Fx køber én færdigtrykte fødselsdagsinvitationer, og en anden har først for nylig lært at stave sit efternavn. Skrivning i skolen er også ”angsten for det hvide papir”.
- ▶ De formulerer ønsker for lærerens støtte til skrivning. For ”man ved aldrig, hvad de vil have” eller ”for jeg ved også, at hvis det er deres hjælp, jeg får, så er det også lavet efter deres hoved”. Det gode stillads forklares som grundig og nuanceret støtte i situationen, og det skal være ”et samarbejde”.

Artiklens ærinde peger dermed ind i et forskningsfelt, der undersøger, hvordan unge ser sig selv som skrivere, deres livshistorier og mulige identitetspositioner på gymnasialt niveau (Krogh & Hobel, 2012; Krogh, Christensen & Jacobsen, 2015; Krogh & Jacobsen, 2016; Piekut, 2014). De unges perspektiv, som artiklen her repræsenterer, er et bidrag til dette fokus på sammenhængen mellem skrivning, identitet og den kompleksitet, som de unges faglige og ikke-faglige referencer sætter i spil.

Skriveridentiteter

Roz Ivaničs begreb om skriveridentitet kan forklare og nuancere nogle af de unge kursisters italesættelser af skrivning og læring. Ivaničs hovedtese er, at skrivere konstruerer deres skriveridentitet på grundlag af de forskellige diskurser om skrivning, som de er og har været en del af. Udgangspunktet er en forståelse af identitet som en mangesidig og dynamisk konstruktion, der både formes af specifikke kontekster og virker formende på konteksterne (Ivanič, 1998).

Negative erfaringer med skrivning fra tidligere skolegang og færre relevante erfaringer med formel skrivning støder sammen med den institutionelle konteksts normer og forventninger til skrivning.

Om den voksne studerende/kursist, som forsøger at blive en del af den akademiske skrivningsdiskurser, skriver Ivanič: ”Literacy practices [...] are both shaped by and shapers of people’s identity: acquiring certain literacy practices involves becoming a certain type of person” (Ivanič, 1998, s. 67). Men i denne proces, hvor skriveridentiteten tilpasser sig den nye faglige kontekst, kan der opstå en identitetskrise. Negative erfaringer med skrivning fra tidligere skolegang og færre relevante erfaringer med formel skrivning støder sammen med den institutionelle konteksts normer og forventninger til skrivning. De fleste af de interviewede, vi talte med, ser slet ikke sig selv i et dynamisk perspektiv. De formulerer en selvidentitetsopfattelse som fastlåst og speciel (fx ”sådan en som mig”) og føler sig placeret i en position, de ikke kan undslippe.

Identitetsaspekter

Ivanič opererer med fire aspekter³ af skriveridentitet (Ivanič, 1998), hvor især *den selvbiografiske selvhed* (the autobiographical self) og *de socialt tilgængelige muligheder for selvhed* (possibilities for self-hood) er relevante for dette projekt. I vores

interviews undersøger vi, hvordan det selvbiografiske aspekt 'framer' kursisternes oplevelse af, hvem de er, og hvad de kan, og hvilke erfaringer de kan trække på i deres skrivning. Og i kursisternes referencer til skriveprocesser og den stilladsering, der stilles til rådighed i undervisningen, undersøger vi, hvilke identitetspositioner stilladseringen gør tilgængelig.

Derudover er der to identitetsaspekter, som bedst studeres gennem analyser af selve de skriftlige tekster, og som vi derfor kun perspektiverer til i læsningen af interviewene. *Den diskursive selvhed* (the discursal self) er det indtryk, som skriveren gerne vil give af sig selv i teksten. *Forfatterselvet* (self as author) er skriverens synspunkter og holdninger i teksten (Ivanič, 1998).

Et læserperspektiv

Med hensyn til stilladsering arbejder Ivanič også med et læserperspektiv: Skriverens sproglige valg påvirkes af forestillinger om læserens (eller lærerens) holdninger og krav til de skriftlige produkter. Men også forestillinger om læserens opfattelser af og forventninger til skriveren, og hvordan læseren vil reagere på den identitet, der skrives frem i teksterne (Ivanič, 1998). Ivanič påpeger desuden, at en overtagelse af en diskurs ofte er knyttet til følelser af beundring og identifikation med de personer, der bruger den (kap. 7). I dét perspektiv bliver kursisternes relation til lærerne, og lærernes positionering (Davies & Harré, 1990; Ivanič, 1998) af kursisterne, central for kursisternes mulighed for at tilegne sig de hensigtsmæssige og nødvendige skrivekompetencer.

Med læserperspektivet og begreberne om den selvbiografiske selvhed og de socialt tilgængelige muligheder for selvhed vil vi i det følgende zoomme ind på, hvordan fem (A, B, C, D og E) af de otte interviewede fremstiller aspekter af deres skriveridentitet.

Positioner og relationer uden forhandling

Konkret er kursisterne blevet spurgt om deres grundskoletid, og vi fremhæver nedenfor nogle af de centrale begivenheder, de selv tillægger særlig

betydning i deres selvportrættering. Herigennem finder vi også mulige forklaringer på, hvorfor de positionerer sig i skoleskrivning, som de gør i dag. Nogle af de mest markante ligheder, vi ser, omhandler grundskolelærerens bias og viser noget centralt om relationens betydning for udviklingen af skriveridentitet.

”Hvis der ikke er nogen, der fokuserer på mig, så fokuserer jeg heller ikke på mig selv.”

A: Jeg var meget sådan lukket ned i folkeskolen, øhm, så [...] Jeg har ikke rigtig fulgt med, blandt andet fordi jeg holdede socialt, æhm [...] og [...] jeg fandt først ud af i 8., slutningen af 8., at jeg var ordblind, så jeg har jo hele tiden fået at vide, at jeg var doven, så levede jeg jo bare op til deres forventninger, altså [...]

B: [...] så jeg var ikke sådan et barn, der altid kom i skole [kom i plejefamilie senere, red.]. I de små klasser har jeg ikke været der tit. Det er først fra 4. klasse, jeg rigtig er kommet ind i kampen [det var en specialklasse, red.] [...] Jeg føler ikke, jeg er helt med skolemæssigt.

C: Jeg tror, det hele stoppede i 4. klasse. Der havde vi en matematiklærer, og hun var ligeglad med alle [...] Dem, der havde lyst til at lære noget, lærte noget, og dem, der ville alt andet, de fik fuldstændig lov til det. Og når du går i 4. klasse og er dreng, så tænker du ikke, ”Okay, jeg vil gå i skole”.

D: Jeg har gået i folkeskole lidt rundt omkring. Det var ikke en god tid [...] Jeg var ikke god i skolen, der var alt for meget andet, der interesserede mig. Jeg skulle faktisk have gået 8. om, men så skiftede jeg skole, og så blev jeg ikke smidt ud alligevel [...] Så snart du er uvenner med en lærer, så rykker de en helt ned, og de skal nok fortælle dig, at du ikke bliver til noget, og så begynder du at tro på det, og så begynder du at blive uinteresseret i det, de nu har at fortælle dig.

E: Jeg gik på en folkeskole i Bydel 1 og flyttede til en privatskole i Bydel 2. Det var faktisk en muslimsk skole. I 5.-9. klasse. Men de var overhovedet ikke stramme på den privatskole. Man kunne bare sidde i timen og se på sin telefon. De fokuserede ikke rigtig

på en. Og hvis der ikke er nogen, der fokuserer på mig, så fokuserer jeg heller ikke på mig selv. Så jeg har ikke rigtig lavet noget i 4-5 år. Så begyndte jeg i 10. klasse, og det var det samme. Så jeg har heller ikke lært noget dér.

Der er en høj grad af overensstemmelse mellem de fem udsagn, som handler om negative erfaringer med grundskolen og oplevelser af eksklusion og marginalisering. Skolen bliver markør for et sted, hvor de ikke lærte noget, hvor deres oplevelser som skoleelever medieres af metaforer som enten dumme, dovne eller ligegyldige, og hvor læreren genkendes som ligeglad, og ikke som en 'literacysponsor' (Brandt, 1998), der (be)rører elevernes engagement ved for eksempel at vise interesse i, modellere og udvide elevernes læse- og skrivepertoirer. Mulighederne for at overtage skolediskursen og tilegne sig hensigtsmæssige og nødvendige skrivekompetencer fremstår som nærmest ikke-eksisterende, eftersom de ikke identificerer sig positivt med læreren, og idet de socialt tilgængelige muligheder for selvhed (Ivanič, 1998, kap. 1) ikke fremstår som en bred vifte af muligheder, men er sammensat af præmisser, der ikke forbindes med læring, lyst og motivation.

Det er ikke sikkert, at lærerne ikke tilbød hjælp eller viste interesse og engagement, men det er kursisternes tolkning af de positioner, lærerne stillede til rådighed for dem, og som har farvet deres identifikationsmuligheder med positionen 'elev', 'skriver' og 'lærende'. En position, som bliver identisk med en langvarig erfaring som ikke-deltagende og ikke er til forhandling. Kursisterne vil derfor være relativt uerfarne med skolediskursen på hf, og deres skriveudfordringer kan således ansues både som iboende og relationelt betingede⁴ (Graham & Perin, 2007). Derved giver interviewene tydelige billeder af en svigtende grundskole. Billederne er centrale for at kunne udpege, hvilke livsomstændigheder (Ivanič, 1998, kap. 1, 7) der medvirker til udviklingen af en skriveridentitet og hvorfor, og for at kunne støtte kursisternes forudsætninger for faglig skrivning på gymnasialt niveau.

At udskyde, tvivle og slette

I interviewene beskriver stort set alle kursister, at når de begynder på en skriftlig opgave, læser de opgaven og åbner computeren. Men så opgiver

de og lukker ned igen. Opgaverne, de specifikt refererer til, var i øvrigt støttet massivt af ressourcer som læseguides og sætningsindledere. Hvordan de så oplever skrivningen som en del af deres identitet, og hvordan de interagerer med ressourcerne og den forestillede læser, som hf-læreren repræsenterer, taler de om her:

A: Jeg går lidt sent i gang med opgaver – fordi, argh, det er skriveopgaver, altså. Lige meget om det interesserer én eller ej, så udsætter jeg det egentlig lidt. Det er lidt nederen. Så kommer jeg til at arbejde med det dagen inden. Jeg bruger min hjerne for meget på det. Jeg bliver rigtig let træt.

B: Men for mig ved jeg, det tager lang tid. Jeg sletter og skriver og sletter [...] Det er svært at formulere tankerne, og er det nu det rigtige, jeg kommer ind på [...] Jeg kommer i tvivl om, hvad man skal. Hvad så, hvis det er forkert. Så slettede jeg det hele.

”Jeg kommer i tvivl om, hvad man skal. Hvad så, hvis det er forkert. Så slettede jeg det hele.”

C: DHO. Det var bare én stor hovedpine [...] Jeg lavede det hele dagen før, vi skulle aflevere, og sådan er det som regel, når jeg skal lave ting [...] Jeg kan bare ikke overskue det [...] Det er endnu mere uoverskueligt, når du har mindre tid. Så der er ikke noget, der blev bedre af dét. Så satte jeg mig ned i klassen, og så havde vi hjælp til det hele dagen, og så efter vi havde fået fri, så sad jeg og lavede det færdigt.

D: Det er egentlig så nemt, det hele er lagt ind for dig, det hele er lagt op for dig, så det kunne ikke være nemmere [...] Men det er det der med og sidde og skulle sige, okay, der står virkelig, virkelig, virkelig, virkelig meget på det her stykke papir, gad vide, hvor lang tid det tager? Og så kan det hurtigt blive kørt op i en spids, for det her kommer bare til at tage tre timer, hvornår fanden skal jeg have tid til det? [...] Jeg vil gerne vise, hvad jeg kan – jeg har brug for at vise, jeg er dygtig. Når jeg har tid.

E: Men min lærer havde lavet sådan en skabelon, hvor de gamle ord stod, og så havde hun skrevet de

nye ord ind, så man kunne følge lidt med. Men efter jeg havde sat de nye ord ind, kunne jeg heller ikke forstå den [...] Vi fik tre uger. Men jeg gik i gang med den 2 uger efter. Den digt, vi skulle analysere, den lå bare dér. Så kunne jeg ikke finde ud af det, så gik der tre dage, og så analyserede jeg lidt. Det tog meget tid for mig [...] Men jeg er sikker på, jeg får den tilbage, for der er mange ting, jeg mangler. Men det ER min skyld, for jeg ER meget uansvarlig, [fnis].

Generelt er det tydeligt, at kursisterne er udfordrede af skrivningen. En strategi for de fleste er at udskyde opgaven, til det næsten er for sent. Tiden bliver positioneret som en modspiller, der eksplicit udfordrer deres identitet som 'kursist', 'skriver' og 'lærende', og som de ikke føler, de kan vinde over. Med italesættelserne af tiden problematiserer de implicit de skriverpositioner, de kommer til at indtage i skriveprocessen, hvor de mere eller mindre er overladt til sig selv, og hvor skrivestilladserne, som nogle af dem refererer til, ikke fungerer som en ressource ind i skriveprocessen. Snarere tværtimod. Stilladseringen opleves bare som endnu mere skolearbejde og reproducerer den selvbiografiske selvheds negative skriveerfaringer; stilladset bliver ikke konkret støttende for den enkelte.

Udsagnene peger mod skriveridentiteter, der er formet af livshistorien og spiller ind på skriveaktiviteterne. Bag udsagnene gemmer der sig et primært mål om blot at blive færdig og kunne aflevere, og den forestillede læser af opgaven (Ivanič, 1998, kap. 1) er den evaluerende lærer, hvis sanktionering kursisterne gerne vil have, men på trods heraf efterspørger de kun hjælp i meget få tilfælde, eller når deadline er tæt på. De når slet ikke så langt, at der kan identificeres en 'skriverstemme' i deres tekster. Der kan kun identificeres en strategisk adfærd, som ofte leder til, at de ikke får skrevet noget.

Men for D handler det også om at kunne udfylde med et kvalificeret indhold. D placerer sig diskursivt anderledes end de andre som en, der medtænker læseren/læreren med et eksplicit ønske om at skabe dels en faglig lærer-kursist-relation og dels en fagligt relevant mening i teksten. D's personlige præstationsdiskurs peger hen mod det diskursive selv, sådan som hun gerne vil lyde i teksten, men også mod forfatterselvet og muligheden for en

'stemme', der indtager en autoritativ position, som læreren kan anerkende. D er som de andre kursister imidlertid ikke i stand til at indtage positionen som den fagligt dygtige kursist, fordi D såvel som de andre kursister blokeres i afkodningen af opgavens kriterier og ikke har en erfaringsbaseret skrivefaglig diskurs at trække på.

Referencerne til blokeringen eller udskydelsen peger tilbage mod de tidligere skrivererfaringer og livsomstændigheder (Ivanič, 1998, kap. 7), men også frem mod en nuværende pædagogisk kultur, hvor man ikke er vant til at skrive udkast og revidere osv. B italesætter en revisionspraksis, der ikke er særlig produktiv, og udtrykker derudover tvivl og en manglende tillid til, at man kan aflevere noget, der er på vej. I dette selvbiografiske perspektiv tegnes hermed et billede af, hvordan skrivepraksiser håndteres lokalt på hf.

Det er et gennemgående træk i deres udsagn, at de fremhæver deres svagheder som dårlig 'kursist', 'skriver' og 'lærende'. E identificerer sig meget eksplicit med en skyldfølelse, men også de øvrige kursister identificerer problematikkerne som deres egne fejl og deres eget ansvar – selvom de skal gøre noget, de ikke kan, ikke har prøvet før og ikke ved, hvordan man gør.

I interviewmaterialet har vi set, at skrivning på ingen måde virker til at være forbundet med lyst eller selvtillid.

Opsamlende – lærerens betydning og den relationelle værdi

At kunne styrke unge skriveudfordrede kursister på hf fordrer måske, udover viden om skrivepædagogiske praksisser, en særlig sensitivitet over for, hvad der kendetegner deres identitet som skrivere og relation til skrivning. En sensitivitet, som netop Ivaničs begreber om skriveridentitet og medlæserens betydning kan anspore os til at få fokus på.

I interviewmaterialet har vi set, at skrivning på ingen måde virker til at være forbundet med lyst eller selvtillid. De unge skriver meget lidt og har

begrænsede erfaringer med skoleskrivning, men også med fritidsskrivning. Fund fra bl.a. studiet Faglighed og skriftlighed (fx Krogh & Hobel, 2012) peger ellers på, at et stort flertal af unge skriver meget aktivt på de sociale medier og på sms i deres fritid. Denne diversitet viser, at man ikke kan tale generelt om unge på ungdomsudannelser.

Når kursisterne skal prøve at beskrive, hvad der ville være en god skriveopgave for dem, kan de fleste slet ikke nævne en opgave, de er lykkedes med, som de har positive erindringer om. Nogle få nævner, at indholdet ville kunne motivere dem til at skrive, men det er primært indhold hentet fra deres personlige interesser, som ikke nødvendigvis korresponderer med skolens faglige diskurs.

Der er meget få eksempler på refleksioner over selve de faglige emner. Og der er ingen eller kun meget få spor af formuleringer for en ønsket selvfremstilling i teksterne, der peger mod et forfatterselv med subjektive holdninger eller perspektiver på det, de skriver om. Det er derfor slet ikke et spørgsmål for kursisterne om at kunne identificere sig med skriveopgaverne eller forhandle positioner og repræsentere sig selv i skrivningen, men et mere eller mindre betinget valg, når de kun forholder sig til læserens/lærerens forventninger og krav til selve teksten.

For at kunne støtte skrivning yderligere er det også et spørgsmål om at medtænke skriveridentiteterne og de muligheder for selvhed, som stilladseringen stiller til rådighed i teksterne.

I forhold til den skrivefaglige diskurs positionerer de sig udenfor og identificerer sig samtidig med skyld og ansvar. Samtlige kursister udtrykker egentlig ønsker om gerne at ville tilpasse sig de faglige krav, men de kan enten ikke orkestrere det eller gør ikke noget rigtigt for det. Vi eksponeres således for nogle selvportrætter, der er farvet af

det, som skolen og lærerne ikke har gjort muligt for dem.

Alt dette spiller ind i forhold til stilladseringen af undervisningen, som vi ved er nødvendig, men ikke bliver tilstrækkelig. For at kunne støtte skrivning yderligere er det også et spørgsmål om at medtænke skriveridentiteterne og de muligheder for selvhed, som stilladseringen stiller til rådighed i teksterne. Konkret kan vi på baggrund af de fem interviews pege på læreren og værdien af det relationelle som et afgørende aspekt.

Referencer

- Brandt, D. (1998). Sponsors of Literacy. *College Composition and Communication* 49(2), 165-185.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.) (2015). *Kvalitative metoder. En grundbog*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag.
- Davies, B., & Harré, R. (2000). Positioning: The Discursive Production of Selves. In: Davies, B. (Ed.), *A Body of Writing 1990-1999* (pp. 87-106). Walnut Creek: Alta Mira Press.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity. The discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Krogh, E., & Hobel, P. (2012). Årets bedste opgave: en analyse af en elevtekst i dens kontekst. I: Matre, S., Sjøhelle, D. K., & Solheim, R. (red.), *Teorier om tekst i møde med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 137-150. Universitetsforlaget.
- Krogh, E., Christensen, T. S., & Jacobsen, K. S. (red.) (2015). *Eleverskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E., & Jacobsen, K. S. (red.) (2016). *Skriveudviklinger i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2008). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. 3. udgave. Hans Reitzels Forlag.

Lillis, T. (2009). Bringing writers' voices to writing research: Talk around texts. I: Carter, A., Lillis, T., & Parkin, S. (red.), *Why Writing Matters: Issues of Access and Identity in Writing Research and Pedagogy* (pp. 169-187). Studies in Written Language and Literacy (12). Amsterdam: Benjamins.

Piekut, A. (2014). Fokus på faglig skrivning – et udviklingsprojekt på hf og avu på VUC Vest, Esbjerg. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. *Gymnasiepædagogik nr. 96 2014*.

Noter

- 1 Se præsentation af projektet i artiklen af Peter Heller Lützen
- 2 Dansk-historieopgaven, som er den første af tre store skriftlige opgaver i gymnasiet.
- 3 Self-hood er i dansk forskning oversat til selvhed eller selv (bl.a. Krogh E., Christensen, T. S., & Jacobsen, K. S., 2015).
- 4 Graham & Perin definerer lavtpræsterende skrivere (low-achieving writers) som elever/studerende, der ikke har de skrivefærdigheder, som klasserummets faglige krav forudsætter, de har enten iboende skrivevanskeligheder eller ikke fået tilstrækkelig hjælp i forhold til deres behov.