Artiklen er fagfællebedømt

Den kæmpende, essayisten og den suveræne skriver

– tre elever fortæller om skrivning i skolen

BONNIE VITTRUP, PH.D.-STIPENDIAT, VIA UNIVERSITY COLLEGE OG SYDDANSK UNIVERSITET
PETER HELLER LÜTZEN, KONSULENT, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING
PERNILLE HARGBØL MADSEN, LEKTOR, PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON
LISE OVERGAARD NIELSEN, LEKTOR, PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON

I denne artikel præsenteres resultater fra et interviewstudie, hvor vi har fulgt elever på samme årgang gennem tre skoleår. Vi analyserer samtalerne med dem ud fra, hvordan de identificerer sig med skrivning i skolen, og hvilke udviklinger vi kan se i deres oplevelser af skrivning på tværs af fag i overgangen fra mellemtrin til udskoling. Vi fokuserer her på tre elever, som alle er glade for at skrive, er engagerede i det indhold, de skriver om, og bruger skrivning som en måde at reflektere og forstå sig selv på. De kan godt lide fantasi og frihed og er ikke meget for krav og rammer. Gennem de tre år oplever de tre elever et vist tab af frihed, men de udnytter på hver deres måde fagenes forskellige potentialer for realisering af skriveridentitet. De søger en kontinuitet mellem fagene og er vedvarende engageret i det indhold, de skriver om.

Vi giver først en kort introduktion til studiet og de tre elever, derefter et rids over aktuel skriveforskning af relevans for elevers perspektiver på skrivning, hvorefter vi introducerer tre teoretiske tilgange, som studiet bygger på. Herefter kommer afsnit om datamateriale og metode, hvorefter vi gennem tematiske analyser går tættere på de tre elever hver for sig. Til sidst diskuterer vi en række didaktiske implikationer af studiets resultater.

Lolland skriver

Lolland skriver er et kommunalt kompetenceudviklingsprojekt om udvikling af skrivedidaktisk praksis hos lærere på tværs af fag. Fra 2021 til 2025 har fire konsulenter fra Nationalt Videncenter for Læsning gennem workshops, teammøder og deltagelse i undervisning samarbejdet med alle Lolland Kommunes folkeskoler om projektet. Læs mere om projektet her: https://videnomlaesning.dk/projekter/lolland-skriver/

Et elevperspektiv på skrivning i skolen

I denne artikel vises, hvordan tre elever i løbet af 6., 7. og 8. klasse forholder sig til deres egne tekster og reflekterer over skrivning. Artiklen bygger på et treårigt interviewstudie i tilknytning til kompetenceudviklingsprojektet Lolland skriver (se faktaboks).

Analyserne er inspireret af Roz Ivaničs begreb om skriveridentitet (Ivanič, 1998; 2012), Robert Yagelskis begreber om skriveoplevelse og selvrefleksive aspekter af skrivning (Yagelski, 2011; 2012) samt Folkeryd et al.'s begreb om tekstrørelse som udtryk for elevers bevidsthed om teksters indhold, form og funktion (Folkeryd et al., 2006; Liberg et al., 2012; Solheim & Falk, 2021). Undersøgelsesspørgsmålene lyder:

> Hvilke udviklinger kan vi se i elevers oplevelser af skrivning i skolen i overgangen fra mellemtrin til udskoling, hvad lægger de vægt på, og hvad ved skrivningen identificerer de sig især med?

Det analyserede materiale består af semistrukturerede elevsamtaler om tekster og skrivning gennemført i perioden 2022-2025 på to skoler. Vi har talt med i alt 10 elever (12-14 år) to gange årligt i 6., 7. og 8. klasse og fokuserer i denne artikel på tre af dem, Casper, Ditte og Ehan.

Casper er ordblind og kæmper med de tekniske aspekter af skrivningen, men han kan godt lide at skrive i skolen, er stolt over sine tekster og engagerer sig i de emner, han skal skrive om. Skrivning er en personlig kamp for ham, så vi kalder ham "kæmperen". Ditte kalder vi for "essayisten", fordi hun i skrivningen skaber et refleksivt rum primært for sig selv. Hun genlæser og nyder sprog og refleksioner i sine egne tekster og er også flittig dagbogsskriver i fritiden. Endelig er der den "suveræne" Ehan, som ikke har dansk som sit førstesprog, men som har nogle meget udfoldede skrivestrategier og er meget engageret i verden omkring sig.

Skolevirkeligheden omkring dem er kompleks, og de tre elever viser, hvor forskelligt man kan navigere i dens mange fag, emner, krav og konkurrerende skrivekontekster. Da vi i slutningen af 6. klasse spurgte Casper, hvad han skriver i skolen, svarede han sådan her:

> Det kan være alt muligt, lige nu der har vi i engelsk, hvor vi skriver om skole i gamle dage, i historie skriver vi om Anden Verdenskrig, i natur og teknologi har vi haft om fasaner [...] I HD lærer vi om snurretoppe. (C2[1])

Citatet viser, hvor forskellige skrivekontekster eleverne forventes at kunne træde ind og ud af.

Skolevirkeligheden omkring dem er kompleks, og de tre elever viser, hvor forskelligt man kan navigere i dens mange fag, emner, krav og konkurrerende skrivekontekster.

Forskning i skrivning på mellemtrin og i udskoling

Ved at tage udgangspunkt i elevers egne erfaringer og fortolkninger kan vi få adgang til viden om skrivning, som i den daglige undervisningspraksis ofte forbliver skjult, og som kun i begrænset omfang er blevet undersøgt. Et review af skandinavisk skriveforskning fra 2010 til 2020 (Bremholm et al., 2022) viser mange studier indenfor skriveundervisning, skriftlig vurdering og analyser af elevers tekster og få studier af elevers perspektiver. Det er især sociokulturelle og socialsemiotiske teorier, der præger feltet. Skrivning forstås derfor oftest som en social, kommunikativ og meningsskabende praksis. Samtidig fremhæves skrivning som et middel til faglig læring og som redskab til

1 C2 henviser til Casper, interview nr. 2. Eleverne er interviewet to gange hvert skoleår. Nummer 1 og 2 er i 6. klasse, 3 og 4 i 7. klasse, 5 og 6 i 8. klasse. C2 er Casper i foråret i 6. klasse, D4 er Ditte i foråret i 7. klasse osv.

evaluering af elevers faglige kunnen. Reviewet viser endvidere en dominans af studier inden for førstesprogsfagene (L1), og at de fleste studier fokuserer på indskoling, udskoling og gymnasium, mens mellemtrinnet og overgange i skolen i mindre grad er undersøgt (se også artiklen "'Her er vi, vi glæder os til at møde jer' – myndighed og faglighed i skolens overgange" i dette nummer af *Viden om Literacy*). Endelig ses udviklingsperspektiver primært knyttet til analyser af elevtekster og ikke gennem undersøgelser af elevers egne oplevelser og forståelser af skrivning.

> **Ved at tage udgangspunkt i elevers egne erfaringer og fortolkninger kan vi få adgang til viden om skrivning, som i den daglige undervisningspraksis ofte forbliver skjult.**

Internationalt peger nyere kvantitative studier på en bekymrende udvikling i børn og unges forhold til skrivning. I en britisk storskala surveyundersøgelse, der indgår i en longitudinel trendanalyse (Bonafede et al., 2025a; Bonafede et al., 2025b), dokumenteres et markant fald i skriveglæde og -engagement. Børn og unge skriver sjældnere i fritiden, og skrivning er i stigende grad forbeholdt dem, der i forvejen er motiverede. Samtidig peger undersøgelsen på, at skrivning opleves som meningsfuld, når skriveformålet forbindes med kreativ udfoldelse, fantasi, følelser og personlige erfaringer, og når eleven har autonomi og valgfrihed. Disse faktorer motiverer ifølge undersøgelsen dog lettere de yngre grupper, mens teenagere reagerer mindre positivt på dem. Rapporterne understreger betydningen af at styrke positive og meningsfulde skriveoplevelser tidligt i elevers skriveudvikling.

Parallelt med disse tendenser ses en voksende forskningsinteresse for elevers identitetsarbejde og oplevelse af mening med skrivning i skolen. Studier fra både indskoling (fx Solheim & Falk, 2021) og gymnasialt niveau, herunder det longitudinelle projekt *Faglighed og Skriftlighed* (Krogh & Jakobsen, 2019; Elf, 2017; Jakobsen, 2017), viser, at skriveudvikling må forstås som et komplekst samspil mellem individuelle, sociale og kontekstuelle faktorer. Det peger på et behov for studier, der kan belyse, hvordan elevers forhold til skrivning udvikler sig over tid, og som fokuserer på, hvad der træder frem som betydningsfuldt for eleverne selv. I forlængelse heraf ses netop en stigende opmærksomhed på elevers måder at tænke og tale om skrivning på i længere forløb, blandt andet i aktuelle projekter som *Writing Education* (Kabel et al., 2022-2026. Se også artiklen Skriveundervisning med fokus på dialog, modellering og tekstsamtale af Kabel, Christensen & Tannert i nærværende udgivelse.) og *Skriveridentitet og skriveudvikling i 6.-7. klasse* (Elf et al., 2024-2027).

Herudover har flere aktuelle ph.d.-studier undersøgt forskellige aspekter af elevers måder at engagere sig i skrivning på. Baun (2024) viser, hvordan indskolingselevers skrivepraksisser vokser frem i samspil mellem tekster, digital teknologi og elevernes egne initiativer, mens læreren får mindre betydning for teksternes tilblivelse. Bock (2024) peger på, at skrivning i udskolingen kan fremme elevers æstetiske og erkendelsesmæssige opmærksomhed. Heger (2025) fremhæver betydningen af fællesskab, frihed og fantasi i børn og unges fritidsskrivning, mens Jansson (2024) viser, at elever i 6. klasse oplever skrivning som meningsfuld, når de forstår formålet med opgaven, har mulighed for at positionere sig selv i relation til andre, og når deres tekster bruges i sociale og kommunikative sammenhænge. Snævre formkrav og uklare vurderingskriterier virker demotiverende, og endelig viser Larsen (2025), at elever i 4. klasse kan reagere meget forskelligt på de samme didaktiske rammesætninger.

Nogle af indsigterne i disse studier ligger også til grund for nærværende undersøgelse, som anlægger et åbent og udviklingsorienteret perspektiv og forsøger at lade eleverne selv, snarere

end på forhånd definerede konstrukter, definere de analyserede temaer. Endelig er der også i disse nævnte studier en overvægt af interesse for skrivning i L1-faget, hvor interessen i denne undersøgelse retter sig mod, hvordan elever navigerer i og positivt udnytter de skrivepositioner, som forskellige fag tilbyder. Vores undersøgelse fokuserer på elevers egne udsagn om engagement, progression og forandringer i skrivning i overgangen fra mellemtrin til udskoling og kan med en forståelse af skrivning som en erfaret, fagoverskridende og fortløbende praksis udgøre et bidrag til forståelse af elevers skrivning i en dansk skolekontekst.

> **Vores undersøgelse fokuserer på elevers egne udsagn om engagement, progression og forandringer i skrivning i overgangen fra mellemtrin til udskoling.**

Tre tilgange til elevernes perspektiv

For at understøtte ambitionen om at lade elevernes egne perspektiver træde frem er undersøgelsen baseret på tre teoretiske tilgange, som hver for sig betoner aspekter af elevers oplevelser med skrivning i skolen. For alle tre tilgange gælder, at de tager udgangspunkt i elevernes tanker og forestillinger om egen skrivning.

Skriveforskeren Roz Ivanič interesserer sig for, hvilke muligheder for selvudfoldelse i en tekst skriveren gives i en skriveproces (Ivanič, 1998; Ivanič, 2012). Skrivning er for Ivanič en praksis, som giver en skriver – fx en elev – mulighed for at konstruere og realisere forskellige aspekter af identitet. Det kalder hun for de socialt tilgængelige muligheder for selvhed. Et andet aspekt er knyttet til skriverens livshistoriske erfaringer, som også omfatter de sociale og institutionelle erfaringer og forestillinger om skrivning, eleven bærer med sig, og kaldes hos Ivanič det selvbiografiske selv. Et tredje aspekt er skriverens måde at fremstille sig selv i teksten på, kaldet det diskursive selv. Det omfatter de identitetspositioner, skriveren skaber gennem sine sproglige valg, og som kommer til udtryk på bestemte måder at forholde sig til bl.a. emnet på. Et fjerde er, med hvilken grad af sikkerhed skriveren træder frem i teksten i forhold til emne og læser. Dette kaldes det autoriale selv. Endelig opererer Ivanič med et aspekt, som er læserens opfattelse af den skriveridentitet, der kommer til udtryk i teksten, som kaldes den opfattede skriver. Med Ivaničs skriveridentitetsbegreb refererer vi således til skrivning som et samspil af identitetshandlinger, som kommer til udtryk i forskellige aspekter af skrivningen.

Yderligere interesserer vi os for, hvilken mening eleverne ser med skrivning, og hvad de oplever under selve skrivningen. Skriveforskeren Robert Yagelski har fremhævet, hvordan skrivning styrker skriverens bevidsthed om sig selv i relation til verden. For Yagelski skabes en skrivers selvforståelse som en eksistentiel, relationel og oplevelsesbaseret opmærksomhed rettet mod én selv i skriveøjeblikket (Yagelski, 2011; 2012). Ifølge Yagelski bliver forventninger til skrivning på de ældste klassetrin mere distancerede, hvilket kan begrænse elevernes muligheder for at udforske egne personlige oplevelser i relation til de emner, de sættes til at skrive om. Yagelski argumenterer for, at et oplevelsesorienteret fokus i skriveundervisningen ikke bør stå i modsætning til et fokus på udvikling af generelle tekst- og skrivekompetencer. Tværtimod kan en øget opmærksomhed på selve skriveoplevelsen udgøre et potentiale for den enkeltes udvikling som skriver og menneske – også i skolesammenhænge. I denne oplevelsesorienterede tilgang ligger et refleksivt element, som vi også kender fra en essayistisk skrivetradition (Westerlund, 2025). Etymologisk kommer "essay" af "essai", forsøg, og nogle af de elever, vi har talt med, praktiserer netop en afprøvende, fabulerende og selvrefleksiv skrivning.

> I denne oplevelsesorienterede tilgang ligger et refleksivt element, som vi også kender fra en essayistisk skrivetradition.

Et tredje perspektiv, som vi vil inddrage, bygger på en videreudvikling af det svenske begreb "textrörlighet" – eller tekstrørelse på dansk. Det er et begreb for, hvordan elever reflekterer over deres tekster, og hvilken viden de har om skrivningens formål (Folkeryd et al., 2006; Liberg et al., 2012; Solheim & Falk, 2021). Begrebet er i sin oprindelige form udviklet i litteraturdidaktikken til at beskrive, hvor fleksibelt elever kan bevæge sig i og gennem teksters forskellige niveauer, og om de skelner mellem et tekstbaseret, et udadvendt og et interaktivt niveau. Det tekstbaserede vedrører refleksioner over tekstens form eller indhold, det udadvendte handler om, hvorvidt eleven forbinder tekstens indhold med sin egen erfaringsverden, og det interaktive vedrører overvejelser om tekstens funktion og mulige modtagere. Tekstrørelse hænger sammen med skriverhistorie og skriveridentitet, idet elevers bevidsthed om egen skrivning og forståelse for tekstens form, indhold og funktion bygger på deres forudgående sproglige og tekstlige erfaringer (Solheim & Falk, 2021).

Metode

Studiet er gennemført som semistrukturerede samtaler inspireret af *talk around text*-metoden (Lillis, 2009). Denne metode er udviklet til samtaler med ældre skrivere, hvorfor vi har tilpasset den til en yngre målgruppe. Vi har været særligt opmærksomme på de etiske aspekter af den asymmetriske samtalesituation og tilstræbt et indefra-perspektiv, så vidt muligt på elevernes præmisser (Kampmann et al., 2017; Warming, 2019). Eleverne har ved samtalerne medbragt en selvvalgt tekst, som vi ikke har læst på forhånd, og som fungerer som samtaleåbner og skaber et refleksionsrum for samtale om elevernes oplevelser af skrivning i skolen. Herudfra har vi spurgt til deres oplevelse af skrivning både i og uden for skolen informeret af de tre teoretiske afsæt. Vi er interesserede i elevernes egne perspektiver, hvad de oplever under skrivning, og hvordan deres sprog og bevidsthed om skrivning udvikles gennem disse tre år, også selvom de måske ikke på forhånd har tænkt meget over det. Samtalerne havde en varighed af 15 til 25 minutter, og alle samtaler er transskriberet og anonymiseret.

Vores tilgang til materialet er eksplorativ, og analytisk har vi anvendt en tillempet tematisk indholdsanalyse (Braun & Clarke, 2020) ud fra et induktivt udgangspunkt med fokus på perspektiver på skriveridentitet (Ivanič, 1998; 2012), skriveoplevelse og det selvrefleksive (Folkeryd et al., 2006; Yagelski, 2011; 2012), tekstrørelse og bevidsthed om bl.a. teksters indhold, form og funktion (Liberg et al., 2012; Solheim & Falk, 2021). Det er således ikke skrivekompetence eller tekstkvalitet, men elevers opfattelser af sig selv som skrivere i skolen, der er i fokus. Artiklens fire forfattere har løbende læst transskriptioner af samtalerne og udviklet temaer, som er interessante og dækkende for de deltagende elever. Vi har i analysen ladet temaer opstå i løbende dialog med materialet, og de er endeligt fremkommet efter sidste samtale, som fandt sted i foråret 2025.

Data

Oversigt over samtaler med angivelse af medbragt tekstgenre og tilhørende fag.

	1 efterår 2022	2 forår 2023	3 efterår 2023	4 forår 2024	5 efterår 2024	6 forår 2025
	6. klasse		7. klasse		8. klasse	
Casper	Science fiction-historie (dansk)	Tre-kolonne-notat om 2. Verdenskrig (historie)	Fri fiktions-historie (dansk)	Artikel om 2. Verdenskrig (historie)	Brev til forestillet penneven (dansk, inspireret af fp9-oplæg)	Debatind-læg om puffbars fra terminsprøve (dansk, fp9)
Ditte	Informerende tekst om børns rettigheder (dansk)	Fiktion ud fra ni billeder (dansk)	Essay om rygning (dansk)	Erindring om et godt minde (dansk)	Reportage om lejrskole (dansk)	Fiktion ud fra billeder (tysk)
Ehan	Ppt-præsen-tation om et eksperiment (n/t)	Fiktion ud fra ni billeder (dansk)	Informeren-de tekst om efterårsferie (dansk)	Artikel om 2. Verdenskrig (historie)	Reklame-tekst (engelsk)	Mail med forslag til indhold i kongens nytårstale fra terminsprøve (dansk, fp9)

Figur 1. Dataoversigt. Oversigt over samtaler med angivelse af medbragt tekstgenre og tilhørende fag. "N/t" refererer til faget natur og teknologi, "fp9" refererer til folkeskolens afgangsprøve i 9. klasse.

De i alt 18 samtaler havde afsæt i 12 tekster skrevet i faget dansk, tre i historie, to i fremmedsprog og en i natur og teknologi. Teksterne repræsenterer en stor genremæssig diversitet med ppt-præsentation, kolonnenotat, artikel, fiktiv reklame, essays og forskellige fiktionstekster. I 8. klasse var tre af de medbragte tekster besvarelser af afgangsprøver i skriftlig fremstilling i dansk anvendt i undervisningen eller ved terminsprøver.

Ved citater angives elevnavn med forbogstav samt tidspunkt med tal. C1 er således interview med Casper i efteråret i 6. klasse, D4 er interview med Ditte i foråret i 7. klasse.

Resultater

Casper, den kæmpende skriver

Casper kan godt lide at skrive og siger selv, at han er god til at finde på. Han kan godt lide at skrive fantasihistorier og bruger sin sidemakker eller andre i klassen som inspiration. Ofte skal han bare have et enkelt stikord, så går han i gang – og skriver løs. Ved tredje samtale har han en fiktions-historie om en dreng på sin egen alder med. Drengen bliver drillet i skolen, men laver et nummer med sin lærer og får anerkendelse af de andre i klassen, "[f]ordi det viser sig, at han faktisk ikke er en tøsedreng" (C3). Historien er fiktiv, men også en refleksion af, hvordan det er at være dreng i 6. klasse. Casper siger om teksten, at den mest skulle være sjov, og han griner selv, da han læser passager af den højt for intervieweren.

Herudover er Casper meget historieinteresseret og har to gange tekster om Anden Verdenskrig med. For eksempel en artikel om D-dag skrevet i historie: "Ja, det var meget nemt, fordi jeg vidste, jeg ved okay meget om D-day og sådan noget. Og jeg ved rimelig meget om Anden Verdenskrig, jeg går sådan lidt op i det" (C4).

Den udadvendte tekstrørelse, hvor Casper trækker på egen viden og erfaring, skaber engagement for Casper, også i 8. klasse, hvor han skal skrive eksamenslignende opgaver. Her præsenteres han for emner, man kan skrive om, og han bliver engageret i at skrive om fx puffbars til en yngre målgruppe (C6), fordi han samtidig kan positionere sig med en vis grad af sikkerhed og dermed etablere autorial selvhed. Men samtidig opleves kravet om at skrive til en yngre målgruppe, den interaktive tekstrørelse, også som en irritationsfaktor, fordi det i praksis "bare er vores dansklærer" (C6), der læser og evaluerer teksten. Casper skal håndtere den interaktive tekstrørelse rettet mod en anden aldersgruppe end sin egen og samtidig diskursivt fremstå faglig kompetent, og det er udfordrende: "Ja, ja, jeg havde nemt ved indholdet, men det var bare det der med at formulere teksten til 6.-7. klasse og ikke vores egen alder. Det var det, det svære ved teksten var. Det var det, udfordringen var" (C6).

Det er indholdet i teksterne – enten i fiktiv form eller som vigtigt fænomen i verden – han identificerer sig med. Samtidig er Casper meget bevidst om, at han ikke er god til at stave. Han er ordblind, og når vi har spurgt direkte til, om han synes, han er en god skriver, bliver stavningen definerende for hans syn på skrivning:

I: Hvis du nu skulle sige noget om dig selv som skriver, hvordan er du så som skriver?
E: Jeg er god, synes jeg selv. Jeg kan stave til rimelig meget, men der er også noget, som jeg ikke kan stave til. Jeg vil sige, at jeg er en udmærket skriver.
I: Det lyder også, som om at du er god til at finde på. Det hører jo også med. Kan du lide at skrive?
E: Ja (C3).

Casper er meget fokuseret på stavning og tekstlængde, også fordi det er det, han bliver evalueret på. Han fortæller mange gange om, at han "skulle skrive mindst ti linjer" (C1) eller "skulle lave lidt mere" (C3) – og også, at den hjælp, han får af sin lærer, er "stavehjælp" (C3). Han bruger det digitale hjælpemiddel IntoWords og siger i andet interview også, at han ikke kan skrive ligesom de andre.

Skriftsprogsvanskeligheden kommer i løbet af de tre år til at betyde mere for Casper. I 8. klasse skal han skrive et brev til en fiktiv penneven og fortælle om sig selv. Her lægger han vægt på sine skoleresultater og deres betydning for hans fremtidige uddannelsesmuligheder. Casper etablerer i en tekst som denne et refleksivt rum, hvor han tematiserer sine egne muligheder og begrænsninger. I 6. klasse havde han en drøm om at blive ingeniør, men i 7. og 8. klasse taler han mere om at tage en uddannelse, hvor man ikke skal skrive. Han indleder her en erkendelse af, at det at kæmpe med skrivning kan have konsekvenser ude i den virkelige verden, og i slutningen af 8. klasse sætter han for første gang ord på det:

> Altså, jeg vil jo sige, det er jo en meget vigtig ting i livet at kunne skrive en tekst. Beskeder, jo. Det er jo også tekst, ikke? Det er meget vigtigt, at man ved, hvordan man skriver en tekst, fordi hvordan vil andre folk forstå, hvad du skriver? Hvis du for eksempel skal skrive en SMS eller et eller andet, så er det med at kunne skrive en tekst faktisk rigtig godt at vide, at den er god, og folk forstår, hvad jeg skriver. Det er meget stort for mig, fordi så ved jeg også, at folk kan læse, hvad jeg skriver og sender til dem (C6).

Denne helt eksplicitte omtale af skrivning som interaktiv tekstrørelse kommer relativt pludseligt og minder ikke om noget, han tidligere har sagt. Han udtrykker et syn på skrivning, hvor han forener det formelle og skriftsprogsvanskeligheden med noget kommunikativt og funktionelt. Casper er nu i en livsfase, hvor han begynder at skulle bruge skrivning kommunikativt, mens han tidligere mest har været optaget af at skrive fantasihistorier og om spændende emner. Ved denne samtale – altså i slutningen af 8. klasse – siger han også om sin tekst, at den "er ærligt mig" (C6). Han fremtræder altså med et autorialt selv som en skriver, for hvem det er vigtigt at kunne udtrykke sig med sikkerhed og autenticitet.

Caspers blik på skrivning og på sig selv som skriver er dermed flersidet: På den ene side er det sjovt at skrive, fordi man kan finde på sjovt indhold, skrive om det, man interesserer sig for, og i selve skriveoplevelsen bruge det til at reflektere sig selv med – altså udføre en selvbiografisk identitetshandling. På den anden side er skrivning svært, fordi det skal være stavet rigtigt, have en bestemt længde, være i den rette genre osv. – altså en tekstbaseret tekstrørelse. Disse forventninger er samtidig dem, Casper i kraft af skriftsprogsvanskeligheden har sværest ved at honorere, hvilket måske er medvirkende til, at han ved den sidste samtale udtrykker et funktionelt og mere interaktivt blik på skrivning, da han i stigende grad erfarer, hvordan man uden for skolen bruger skrivning til at kommunikere med.

Ditte, essayisten

Ditte har tidligt en stærk identifikation med selve det at skrive: "Jeg elsker at skrive historier derhjemme og på skolen" (D1). Det til trods for at hun beskriver sig selv som "næsten ordblind" (D1), er nervøs for at lave fejl og bruger meget energi på stavning. For Ditte handler det ikke om at kommunikere til andre – altså ikke om en interaktiv tekstrørelse – men om selve teksten og selve det at udtrykke sig. Det helt konkrete at sætte ord på sine tanker og manifestere dem i skrift er meningsfuldt for hende:

I: Kan du fortælle om en god skriveoplevelse, hvor du skriver, og det er en god oplevelse? Hvad kan det være?
E: For det første kan jeg rigtig godt lide at skrive, fordi man sådan kommer ud med ordene. Jeg synes, at det er sjovt at skrive, fordi det gør det nemmere.
I: Så det der med at tænke og få de gode ord frem kan du godt lide?
E: Ja (D3).

Ditte er samtidig meget bevidst om også at være oprigtig, når hun skriver. Ved tredje samtale har hun en tekst om rygning med:

> Jeg synes, den [teksten] er god, fordi det er noget, som jeg selv har fundet på. Jeg kunne lige så godt have været sådan en, der kopierede efter alle de andre, men det er noget, jeg selv har skrevet, og som faktisk er rigtigt. Det er jo megadårligt at kopiere (D3).

Desuden synes hun, at rygning er et vigtigt emne, som derfor er godt at skrive om. Optagetheden af emnernes vigtighed går igen i flere af samtalerne. Ved første samtale har hun en tekst om børnerettigheder og BørneTelefonen med. Den tekst var god, fordi "det er vigtigt for børn" (D1). Hun udtrykker altså en udadvendt tekstrørelse med fokus på indholdet og udfører både diskursive og autoriale identitetshandlinger, hvor såvel emne som at være autentisk til stede i teksten er vigtigt. Men ikke fordi det skal læses af nogen. Hun er rettet mod teksten som indhold og sig selv som autentisk skriver.

Ligesom Casper er Ditte glad for at skrive fiktion, og også her er hun indholdsoptaget og nyder at skabe positive verdener i sine tekster. I anden samtale begrunder hun, hvorfor en særlig passage i en fiktionstekst er vellykket: "Fordi de alle sammen [karaktererne i teksten] er så glade, og det hele bare er godt" (D2).

Det leder frem mod et andet træk ved Dittes forhold til indholdet i det, hun skriver – og hvorfor vi kalder hende "essayisten". For Ditte er skrivning i høj grad læsning af egen tekst. Ved at skrive om rare og ofte selvoplevede begivenheder skaber Ditte et selvrefleksivt rum, hvor det, der er rart at læse, er rart at skrive. I fjerde samtale fortæller hun om en erindringstekst om sin egen konfirmation, hvor hun har skrevet om dobbeltheden i både at glæde sig over og føle et vist ubehag ved at være i centrum for familie og venner. Hun har derfor valgt at lægge meget vægt på dagen før selve konfirmationen, som på flere måder var bedre at tænke tilbage på end selve konfirmationen: "[D]et var faktisk den dag, jeg allerbedst kunne lide. Fordi jeg er ikke så meget til at være højdepunkt til min konfirmation, så. Det har jeg sådan skrevet meget om" (D4).

> **Ditte skaber et selvrefleksivt rum, hvor det, der er rart at læse, er rart at skrive.**

Skriften åbner her mulighed for en selvfordobling i teksten, hvor også de tvetydige og ikke udelukkende positive følelser og erfaringer kan finde rum, og hvor de anekdotiske beretninger åbner for almene refleksioner – som i den essayistiske skrivetradition.

Ditte fastholder gennem alle tre år dette aspekt af skrivning som vigtigt og forbinder i 8. klasse en vis sorg med at tænke tilbage på disse skriveerfaringer. Essayskrivningen er blevet et tabt land, fordi der i især danskfagets skrivning er kommet flere formelle krav til teksterne: "Jeg savner nok at lave essay, fordi jeg synes, at de er nemme og sådan ... dejlige. Nok også, da man gik i de yngre klasser og kunne skrive, hvad man havde lyst til" (D5).

Ved sjette samtale i slutningen af 8. klasse har hun en tekst med, som hun har skrevet i tysk, fordi den rummer de kvaliteter, som danskfagets skrivning tidligere rummede. Tyskteksten er en fiktionstekst, hvor hun har skabt en karakter, som deler træk med hende selv. Ditte begrunder, hvorfor den er god: "Jeg ville faktisk sige, at det er sådan lidt sådan en her, hvor man selv får lov til at skrive sin egen historie. Det kan jeg godt lide, for man kan ikke rigtig lave fejl med det" (D6).

I dansk er der kommet krav om specifikke formidlingshensyn, altså krav om interaktiv bevidsthed, men det overser Ditte helt – og det har heller ikke tidligere optaget hende. Hendes skriveridentitet er ikke knyttet til noget interaktivt, men blot til selve oplevelsen af at skrive. Om en konkret opgave i dansk i 8. klasse siger hun: "Altså, jeg synes, det gik godt. Men så, da jeg fik den tilbage, så fik jeg så at vide, at jeg havde misforstået lidt hele opgaven" (D6).

Friheden og muligheden for selvrefleksion og udfoldelse er dermed rykket over i tyskfaget, hvor Ditte oplever færre muligheder for at begå fejl. Hendes identitetshandlinger under skrivningen er rettet mod selve skriveoplevelsen, det selvrefleksive og det selvbiografiske aspekt af skrivningen. Det er altså ikke skrivning som sådan, der begynder at blive udfordrende for hende, det er skrivning i specifikke fag, hvor især dansk bliver tiltagende vanskeligt at skrive i, fordi der kommer et funktionelt rettet krav om en interaktiv bevidsthed, som Ditte slet ikke identificerer sig med. Med valget af tyskteksten udtrykker hun et skift i skrivearena i skolen for at kunne skabe en kontinuitet i sin egen skriverhistorie. Hun vælger det sted at skrive, hvor hun bedst kan udføre de identitets-

handlinger, som hun gennem årene har opbygget sin skriveridentitet omkring. I en vis forstand beskytter hun dermed sig selv, skaber kontinuitet i sin egen skriverhistorie og hæger om de positive skriveoplevelser. Samtidig spiller læsere fortsat ikke nogen særlig rolle for hende, hendes tekstrørelse er udadvendt og ikke interaktiv – hun er selv sin vigtigste læser.

> **Friheden og muligheden for selvrefleksion og udfoldelse er dermed rykket over i tyskfaget, hvor Ditte oplever færre muligheder for at begå fejl.**

Ehan, den suveræne skriver

Ehan skriver med et stort fagligt og personligt engagement og overskud. Som Casper og Ditte identificerer han sig stærkt med det indhold, han skriver om, og derudover har han stærke skrivestrategier fra indsamling af indhold til bearbejdning og gennemlæsning. I sammenligning med de to andre fremstår han som en suveræn skriver, som navigerer ubesværet i både indhold, skriveprocesser og lag i teksterne. Ehan er ikke født i Danmark og har ikke dansk som sit modersmål og kæmper lidt med ordforråd og korrekt stavning. Han identificerer sig dog ikke stærkt med de sproglige udfordringer, men langt mere med gode skriveoplevelser og har også egne strategier for at opnå dem. Allerede ved første samtale viser han stor glæde ved sin egen skrivning: "Jeg syntes, at den var rigtig sjov at skrive. Det var en af grundene. Jeg syntes også, at jeg gjorde det rigtig godt" (E1).

Ligesom hos Ditte er det ofte glæden ved at læse teksten selv og at reflektere sig i indholdet, der både gør teksten og skriveoplevelsen god. Nogle af de tekster, han har med til samtalerne, er han selv vendt tilbage til og har genlæst flere gange, både fordi han er glad for og stolt over indholdet, og fordi han bruger sine egne tidligere tekster, når han skal skrive nye. Han er den eneste af de tre, som viser tekstbaseret tekstrørelse. Hvor Ditte læser sine egne tekster for at dvæle ved dem og reflektere sig selv, læser Ehan dem også strategisk som led i en læreproces. Han bruger sine egne tekster til at dygtiggøre sig med. Han er derimod meget lidt interesseret i, om andre læser dem, og har som Ditte lav identifikation med den interaktive tekstrørelse. Der er flere eksempler på, at intervieweren er den første ud over ham selv, der ser hans tekster, hvilket imidlertid ikke er et problem for ham. For ham er skrivning et mellemværende mellem ham selv og stoffet og noget, man kan dygtiggøre sig i. Hans tekstrørelse er udadvendt rettet mod et indhold og tekstbaseret rettet mod en kompetence, som han kan dygtiggøre sig i – hvilket ikke mindst er vigtigt for ham, fordi dansk ikke er hans førstesprog.

> **Han bruger sine egne tekster til at dygtiggøre sig med.**

Ved anden samtale fortæller han, at han altid læser sine tekster igennem, retter og skriver om:

> "[D]e fleste gange læser jeg den igennem to-tre gange for at se, om den er helt færdig, men det er kun, hvis teksten skal være meget lang, så venter jeg med at læse igennem, til jeg er helt færdig" (E2).

Han udfører diskursive identitetshandlinger med fokus på at dygtiggøre sig. Han er flittig læser i fritiden og søger viden i både bøger, på nettet og i de skriveordrer og ideer, som lærerne kommer

med. Han bruger en masse forskellige ressourcer og er engageret i selve det at skaffe viden for at kunne skrive om den.

Som også Casper og Ditte er Ehan gladest for opgaver med store frihedsgrader. I anden samtale taler han om ikke at være lukket (inde):

I: Og hvorfor syntes du, at den var sjov at skrive?
E: Det var fordi, at man var ikke lukket ... Man kunne skrive lige, hvad man ville [...]
I: Og du skulle til at sige, at I ikke var lukket inde?
E: Ja, man var ikke som sådan spærret. Der var ikke grænser for, hvad man måtte skrive (E2).

Opgaven er en fiktionstekst skrevet i dansk ud fra en billedserie og med meget få formelle krav. I tredje samtale siger Ehan tilsvarende, at han godt kan lide at skrive i dansk, når "det ikke bliver for bestemt", dvs. med eksplicitte formkrav (E3). Som vi også ser det hos Ditte, oplever han, at dansk-faget i løbet af 7. og 8. klasse bliver mere restriktivt som skrivefag, og ligesom Ditte søger han mod fremmedsprogsfagene som arena for udfoldelse. Ved femte samtale har Ehan en tekst med, som han har skrevet i engelsk. De arbejder med udvandringen fra Europa til USA og skal lave en fiktiv reklame fra år 1900 for de skibsselskaber, der sejlede migranter til USA. Han bruger skrivningen til at leve sig ind i, hvordan det må have været på en amerikabåd i 1900, lever sig ind i indholdet og oplever en stor frihed ved at arbejde med denne opgave.

> **Som vi også ser det hos Ditte, oplever han, at danskfaget i løbet af 7. og 8. klasse bliver mere restriktivt som skrivefag.**

Ved den sidste samtale i slutningen af 8. klasse har Ehan igen en danskopgave med. Den er inspi-reret af en centralt stillet prøve i skriftlig fremstilling, hvor han skal skrive til kongehuset med forslag til indhold i kongens nytårstale. Ehan skaber en fiktiv karakter som afsender af henven-delsen og bruger opgaven som afsæt for en generel refleksion over unge mennesker og skole. Han fortæller om noget af det, som han har lagt mærke til hos sine klassekammerater og synes er vigtigt at få formidlet til kongen som muligt tema i en nytårstale: "Du sætter dig og ser, hvem kan få bedst karakterer eller prøverne. Det er sådan, man har lavet det. Virkelig competitive" (E6).

Ehans fiktive afsender er en jævnaldrende, som skriver om overforbrug af sociale medier, konkur-rence i skolen og stress blandt unge. Som vi ser det hos både Casper og især hos Ditte, bruger Ehan en fiktiv karakter til at reflektere sin egen hverdag med. Ehan oplever ikke nødvendigvis det hele på samme måde selv, men skaber ligesom Ditte en refleksiv selvfordobling, hvor han identificerer sig med stoffet som både skriver og læser af teksten. Som hos Ditte kombineres den udadvendte tekstrørelses optagethed af vigtige emner i verden med en mulighed for selvbiografisk refleksion.

Det er karakteristisk for både Ditte og Ehan, at frihed i skrivning ikke blot er at skrive helt uden krav og forventninger, men at få inspiration til indhold og så ikke alt for specifikke krav til form og funktion. Alle de tre elever er bevidste om, hvornår ydre krav bliver hæmmende for deres udfoldelse, og Ditte og Ehan bliver inspirerede af de formmæssige frihedsgrader, som de oplever i fremmedsprogsfagenes skrivepraksisser.

Opsamling

Udgangspunktet for dette studie er elevernes egne perspektiver på at være skrivere i skolen i overgangen fra mellemtrin til udskoling. En vigtig ambition har været at få indsigt i, hvad eleverne selv trækker frem i samtalerne om deres tekster, oplevelser og erfaringer. Dette har været underbelyst i tidligere forskning, og vi vil her opsummere en række væsentlige fund.

Overgangen til udskolingen er på flere måder en tabserfaring som også beskrevet hos Bonafede et al. (2025a og b). Men de elever, vi har talt med, søger samtidig nye arenaer for meningsfuld skrivning, i takt med at de bliver ældre. Vi kan derfor i nogen grad nuancere billedet fra Bonafede et al. (2025a og b), idet de elever, vi har talt med, ikke blot mister engagement, men retter det mod nye aspekter af skrivningen.

Den proces forløber for de tre elever forholdsvis forskelligt, hvad der også er en central indsigt. Hos Casper sker der et relativt pludseligt gennembrud i løbet af 8. klasse i erkendelse af skrivningens funktion uden for skolen. Det sætter gang i hans refleksion over, hvorvidt hans skriftsprogsvanskelighed begrænser hans udfoldelsesmuligheder. Han har tidligere været opmærksom på, at han har sværere ved at stave, og at han skriver anderledes end de fleste andre, men han har frem til 8. klasse været mere identificeret med indholdet i sine tekster end med vanskelighederne. Hans erkendelse i 8. klasse har karakter af realitetskorrigering og får konsekvenser for hans fremtidsovervejelser. Også Ditte og Ehan ændrer syn på skrivning i de sidste samtaler. Ligesom Casper er de indholds- og frihedsoptagede, og som han begynder de at reflektere mere over de begrænsninger, de oplever. Men for dem kommer begrænsningerne fra skolen, især i form af danskfagets gradvist mere eksplicitte krav. De søger begge mod fremmedsprogsfagenes skrivepraksisser for fortsat at sikre egne udfoldelsesmuligheder. Det selvrefleksive i selve skriveoplevelsen som beskrevet hos fx Yagelski (2012) og Bock (2024) står stærkt hos dem, og disse meget forskellige udviklinger i de tre elevers skriveridentitet viser, at skriveudvikling kan følge ganske mange forskellige veje (Bazerman et al. 2017).

> **Disse meget forskellige udviklinger i de tre elevers skriveridentitet viser, at skriveudvikling kan følge ganske mange forskellige veje.**

Ditte og Ehan viser, hvordan skrivning set fra et elevperspektiv opleves noget mindre fagspecifikt, end det som regel antages af både lærere og forskere. Skriveforskningen har især været optaget af skrivning i L1-fagene, men vores undersøgelse peger på en kontinuitet i elevernes erfaringer på tværs af fag, ligesom den peger på, at læsning af egen tekst er betydningsfuldt. Alle tre gemmer, fremdrager og genlæser deres tekster.

Eleverne foretrækker frihed i skrivningen, men kan samtidig godt lide at blive sat i gang i form af emner at skrive om. Som også Heger (2025) har peget på, er det ikke sådan, at de helst udelukkende ville finde på alt indhold selv, de bliver tværtimod inspireret af de emner, som skolen præsenterer dem for – fx i form af historiske emner, billedserier som afsæt for fiktionsskrivning, brevgenren med selvpræsentation samt en række samfundsfænomener som børnerettigheder, puffbars, rygning eller unges input til kongens nytårstale. Fagenes emner og skriveordrer er her produktive afsæt for skrivning, hvor de selv kan søge yderligere viden at engagere sig i, men de bryder sig ikke om, at der samtidig er formelle eller funktionelle krav til deres tekster.

Endelig kan vi sige, at mens eleverne overvejende identificerer sig med indhold i skrivning og i høj grad kobler teksterne til deres egen erfaringsverden, er der en tendens til, at skolens og lærernes forventninger retter sig mod formkrav. Hverken elever eller lærere er i udgangspunktet interesserede i teksters interaktive funktion, men lærerne bliver det i deres forventninger og feedback til eleverne i 8. klasse via opgaveformatet i skriftlig fremstilling i dansk. Eleverne oplever det dog mest som et formkrav, som er vanskeligt at håndtere.

Didaktiske perspektiver

Der tegner sig et billede af elever, som er meget engagerede i verden omkring sig, og som identificerer sig stærkt med det at kunne sætte ord på verden og deres egen rolle i den. Trods deres forskellige skriverhistorier og varierende udfordringer finder de alle tre muligheder for realisering af selvhed gennem skrivning i skolen. Hvis det stod til elever som Casper, Ditte og Ehan, ville skolens skrivning på tværs af fag være mere rettet mod det indhold, man skal skrive om, og som man beskæftiger sig med i fagene, og mindre mod skrivningens formelle aspekter. De ville være på linje med Yagelskis fokus på oplevelsesorienteret skrivning og være mindre optagede af formelle forventninger.

> Der tegner sig et billede af elever, som er meget engagerede i verden omkring sig, og som identificerer sig stærkt med det at kunne sætte ord på verden og deres egen rolle i den.

Her er det vigtigt, at deres identifikation med indholdet i egne tekster har to retninger. Den ene er mod noget fagligt eller samfundsmæssigt vigtigt, den anden er mod dem selv og deres muligheder for at reflektere egne erfaringer og livssituation i skrivningen selv – og i genlæsning af egne tekster. Indhold kan altså være såvel faktuelt som fiktivt eller et sted derimellem i fx brevgenrer, hvor de kan skrive fra semiautentiske afsenderpositioner.

Skolens fag rummer muligheder for realisering af selvhed og åbner verdener for eleverne, som de gerne vil skrive om, men de oplever samtidig at blive vurderet på formelle aspekter af deres skrivning. Her ligger et potentiale for på tværs af fag i højere grad at forbinde indhold med udvikling af skrivekompetence. Eleverne viser gennem deres skrivning vigtige og ofte sårbare sider af sig selv – nogle gange direkte og nogle gange indirekte gennem fiktive eller semifiktive karakterer. Men de giver i samtalerne ikke udtryk for, at deres lærere altid bemærker disse personlige aspekter af deres skrivning, og i løbet af 8. klasse bliver lærerne markant tilstedeværende i samtalerne som optagede af formelle forhold, som eleverne ikke selv identificerer sig med.

Endelig har vi undervejs lagt mærke til, hvor givende og meningsfuldt eleverne har oplevet at deltage i tekstsamtaler. De ph.d.-studier, vi har omtalt (Baun, 2024; Bock, 2024; Heger, 2025; Jansson, 2024; Larsen, 2025), har fra forskellige vinkler peget på, at lærere med fordel kan komme tættere på elevers skriveprocesser, og vores respondenter har gennem de tre år i stigende grad givet udtryk for, at de sætter stor pris på at tale om deres tekster, og at de ikke har disse samtaler med andre. Tekstsamtaler i stil med dem, vi har gennemført, kan derfor gavne både elever og lærere og udgøre en vigtig kilde til indsigt i elevers oplevelser af såvel personlige og identitetsmæssige aspekter af det at skrive i skolen som deres opfattelser af, hvad der er meningsfuldt og overhovedet formålet med at skrive.

Referencer

Baun, L. (2024). *Samskrivning og mimesis: En undersøgelse af relationerne mellem elever, lærere, tekster og digital teknologi i 1. klasse*. Aarhus Universitet.

Bazerman, C., Applebee, A. N., Berninger, V. W., Brandt, D., Graham, S., Matsuda, P. K., Murphy, S., Rowe, D. W., & Schleppegrell, M. (2017). Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English, 51,* 351-360.

Bock, A. (2024). *Den poetiske fordring*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet. https://doi.org/10.7146/aul.527

Bonafede, F., Clark, C., Picton, I., Cole, A., & Young, R. (2025a). *Children and young people's writing in 2025*. National Literacy Trust.

Bonafede, F., Clark, C., Cole, A., & Picton, I. (2025b). *Children and young people's writing in school 2025*. National Literacy Trust.

Braun, V. & Clarke, V. (2020). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology, 18*(3), 328-352. https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238

Bremholm, J., Kabel, K., Liberg, C., & Skar, G. B. (2022) *A review of Scandinavian writing research between 2010 and 2020. Writing and Pedagogy, 13*(1-3), 7-49.

Elf, N. F. (2017). Taught by bitter experience. I T. Cremin & T. Locke (red.), *Writer Identity and the Teaching and Learning of Writing* (s. 183-199). Routledge.

Elf, N., Christensen, V., Molbæk, M. L., Troelsen, S., & Vittrup, B. (2024-2027). *Skriveridentitet og skriveudvikling i 6.-7. klasse*. Syddansk Universitet. Lokaliseret 27.3. 2026. https://www.sdu.dk/da/forskning/center-for-grundskoleforskning/forskning/fokusomraader/skrivning-og-laesning/sisu-projekt

Folkeryd, J. W., af Geijerstam, Å., & Edling, A. (2006). Textrörlighet – hur elever talar om egna och andras texter. I L. Bjar (red.), *Det hänger på språket. Lärande och språkutveckling i grund skolan* (s. 169-188). Studentlitteratur.

Heger, S. (2025). *Skrivelyst. Forfatterskoler for børn i retorisk og børnelitterært perspektiv*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.

Ivanič, R. (1998). *Writing and identity. The discoursal construction of identity in academic writing*. John Benjamins Publishing Company.

Ivanič, R. (2012). Writing the self: The discoursal construction of identity on intersecting timescales. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser (s. 17- 32). Universitetsforlaget.*

Jakobsen, K. S. (2017). Skriveridentitet og skriverpraktikker i elevperspektiv [Writer identity and writer practices in a student perspective]. *Sprogforum. Tidsskrift for Sprog- og kulturpædagogik, 23(65), 34-41.*

Jansson, M. (2024). *Elevers perspektiv på skrivande i mellanstadiet – lärande, meningsfullhet och motvilja.* Ph.d.-afhandling. Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Avdelningen för pedagogik och didaktik Utbildningsvetenskap. Linköpings Universitet.

Kampmann, J., Rasmussen, K., & Warming, H. (2017). *Interview med børn. Hans Reitzels Forlag.*

Kabel, K., Christensen, M. V., Olsen, L., Tannert, M., Bang, L. R., & Rasmussen, M. D. (2022-2026). *Writing Education: A study on the relation between young people's writing competencies and metalinguistic knowledge in the context of first language education* (2022-2026). Aarhus Universitet. Lokaliseret den 26.3. 2026. https://pure.au.dk/portal/en/projects/writing-education-a-study-on-the-relation-between-young-peoples-w/

Krogh, E., & Jakobsen, K. S. (red.). (2019). *Understanding young people's writing development: Identity, disciplinarity, and education*. Routledge.

Larsen, L. K. (2025). *Kohærensmåder: Et kvalitativt studie af, hvordan elever skaber tekstsammenhæng, når de skriver i dansk i 4. klasse*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet. https://doi.org/10.7146/aul.578

Liberg, C., af Geijerstam, Å., Folkeryd, J. W., Bremholm, J., Hallesson, Y., & Holtz, B.M. (2012). Textrörlighet – ett begrepp i rörelse. I S. Matre & A. Skaftun (red.), *Skriv! Les!: Artikler fra den første nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy (s. 85-90).* Akademika forlag.

Lillis, T. (2009). Bringing writers' voices to writing research: Talk around texts. I A. Carter, T. Lillis & S. Parkin (red.), *Why writing matters: Issues of access and identity in writing research and pedagogy* (s. 169-187). John Benjamins Publishing Company.

Solheim, R., & Falk, D. Y. (2021). 9. Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 199-221). Universitetsforlaget. https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-11

Warming, H. (2019). Børneperspektiv – en populær flydende betegner. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 5, 62-76.*

Westerlund, A. (2025). *Essäskrivande i gymnasiet: Lärares föreställningar om essän som skolgenre och essäistiska drag i elevtexter*. Doktorafhandling. Åbo Akademi. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-12-4427-8

Yagelski, R. P. (2011). *Writing as a way of being. Writing instruction, nonduality, and the crisis of sustainability.* Hampton Press Inc.

Yagelski, R. P. (2012). Writing as Praxis. *English Education*, *44*(2), 188-204. http://www.jstor.org/stable/23238754

Om forfatterne

Bonnie Vittrup er ph.d.-stipendiat ved VIA University College og Syddansk Universitet. Hun forsker i skriveudfordringer og skriveridentiteter og har arbejdet som konsulent på skrivedidaktiske udviklingsprojekter ved Nationalt Videncenter for Læsning.

Peter Heller Lützen er ph.d. og specialkonsulent ved Nationalt Videncenter for Læsning. Her arbejder han med udviklings- og forskningsprojekter om især skrivedidaktik og skrivning i fagene. Han var Nationalt Videncenter for Læsnings faglige leder af projektet Lolland skriver.

Pernille Hargbøl Madsen er uddannet cand.pæd. i didaktik (dansk) og lektor i dansk ved Professionshøjskolen Absalon. Her underviser hun både på læreruddannelsen og i efter- og videreuddannelse og deltager i forskning og udviklingsprojekter inden for dansk og teknologiforståelse. Hun var konsulent i projektet Lolland skriver.

Lise Overgaard Nielsen er cand.mag. og underviser i dansk på Professionshøjskolen Absalon. Hun arbejder med forsknings- og udviklingsprojekter om læsning, skrivning og inklusion. Hun var konsulent på projektet Lolland skriver.