

# Skriv i samfundsfag

PETER HOBEL

## Abstract

*Artiklen diskuterer, hvordan faglig skrivning og feedback kan fungere som tænkningens værktøj og være redskab til at lære samfundsfag. Artiklen indledes med en teoretisk præsentation af, hvad det vil sige, at skrivning er tænkningens værktøj, og den peger på, at det er væsentligt at være opmærksom på faglig skrivning på sætnings- og afsnitsniveau, og hvordan valid samfundsfaglig kausalitet kan konstrueres på dette niveau. At mestre dette må antages at være en forudsætning for at tilegne sig den fulde samfundsfaglige diskurs. Endvidere peger den på, at det er en god idé, hvis eleverne anvender skrivningen som medie til at sammenfatte den viden, de har produceret i et forløb – og gerne gør det i de samfundsfaglige genrer. At organisere arbejdet på denne måde er en givende arbejdsform. Derefter følger tre afsnit, hvor forfatteren viser og analyserer, hvordan man kan arbejde med elevfeedback til andre elevers tekster, hvordan man kan dekonstruere og give feedback til en synopsis i kultur- og samfundsfagsgruppen, og hvordan en klasse kollaborativt kan arbejde med skriftligt at dokumentere den viden, de har produceret i et forløb. Det styrker deres beherskelse af den samfundsfaglige diskurs, og det gør dem fortrolige med og forbereder dem til eksamensskrivning. Data for analyserne stammer fra et interventionsprojekt, som forfatteren har gennemført med kolleger fra et gymnasium/hf.*

## Skrivning som tænkningen redskab

Som lærer oplever man ofte, at nogle elever, der deltager aktivt og godt i den faglige dialog i timerne, har svært ved at skrive. De behersker den samfundsfaglige terminologi, de kan redegøre for teorier, og bidrager til den fagligt informerede diskussion om samfundsfaglige problemstillinger. Men når de er overladt til sig selv og skal skrive, er det svært. Det kan skyldes, at skrifts-

proget adskiller sig fra det dialogiske sprog som tænkningens sprog (Vygotsky 1971:bd. 2, 273-278, Hobel 2011, Krogh og Hobel 2020). Skriftsproget er dekontekstualiseret, i den forstand at skriver og læser er adskilt i tid og rum, og derfor må for eksempel det samfundsfaglige skriftsprog være fuldt udfoldet. At overføre det, man har tænkt over eller talt om i forbindelse med en faglig sag, er ikke et teknisk problem. Det er en kognitiv proces. Skrivning er en meningsskabende proces; man lærer faget gennem at skrive i det.

Eleven må mestre fagets konventioner for, hvordan en samfundsfaglig tekst bygges op i sin helhed, for eksempel i de seks opgavetyper,\* og lokalt i de enkelte afsnit, og hun må have kendskab til fagets terminologi og kunne anvende den valdt i beskrivelses-, forklarings- og argumentationssekvenser. Særligt det sidste er vigtigt. Noget tyder på (Blåsjö og Josephson 2018), at både elever og lærere fokuserer overordnet på faglig diskurs og struktur og på formalia (for eksempel henvisninger og litteraturliste), når de arbejder med faglig skriftlighed, men i mindre grad på, hvordan den faglige diskurs realiseres på sætningsniveau og i mindre afsnit. Hvordan elever og lærere kan give respons på dette niveau, er denne artikels første fokuspunkt.

Den svenske læringsteoretiker Roger Säljö (2003: 171, 201) tilføjer, at det faglige skriftsprog giver næring til den talesproglige kommunikation. Når læreren opfordrer en elev til at gentage det, hun har sagt, og bruge flere fagbegreber og en klarere argumentation, stiller læreren krav om, at hun mimer skriftsproget og folder sit indlæg helt ud.

Disse overvejelser peger på, at det kan være en god idé at integrere det skriftlige arbejde i den daglige undervisning. Ikke bare sådan at eleverne skriver deres opgaver på skolen (hvis der er tale om et niveau med skriftligt arbejde), men sådan at eleverne dokumenterer det faglige arbejde og deres meningsproduktion skriftligt – enten kollaborativt i grupper eller individuelt – at de giver faglig feedback på hinandens skrivning, og at de publicerer deres arbejde på klassens digitale platform, så den producerede viden er tilgængelig gennem gymnasieforløbet og ved eksamen (disse overvejelser er udfoldet i Piekut og Hobel 2016). Det er det andet fokus i denne artikel.

---

\* <https://emu.dk/stx/samfundsfag/prover-og-eksamen/opgavetyper-i-skriftlig-samfundsfag-version-2>

Fordelen ved at integrere skriftlighed og feedback på skriftlighed i den daglige undervisning på denne måde er, at den faglige skriveoplæring og den faglige indkulturering i almindelighed bliver koblet tæt sammen. Både skrivning og feedback bliver synligt som redskaber til tænkning og faglig meningsproduktion.

### **Et interventionsprojekt om skrivning i alle fag**

Fra 2017 til 2020 arbejdede jeg med et interventionsprojekt\* om faglig skrivning i alle fag på et gymnasium/hf. I løbet af de tre år gennemførte en stor del af skolens lærere sammen med mig interventioner i deres klasser. På baggrund af ovenstående overvejelser fremlægger jeg i det følgende nogle af resultaterne fra projektet.

### **En elev dikterer ny tekst**

I en 1. g-klasse udarbejdede læreren i samarbejde med mig et forløb om »Identitet og familiens rolle i det senmoderne samfund. Er familien overflødig?« Forløbet strakte sig over ti moduler, og uddrag af det sidste modul analyseres nedenfor med fokus på, hvordan eleverne giver feedback og formulerer sig samfundsfagligt på sætningsniveau. Men først lidt mere om konteksten: I det første modul arbejdede eleverne med det faglige stof, ligesom de inddrog deres egne erfaringer. Den samfundsfaglige diskurs blev koblet til elevernes livsverden. Der indgik en del tænkeskrivningsaktiviteter: Eleverne formulerede spørgsmål til grundbogen, de besvarede hinandens spørgsmål, og de skrev mindmaps. I slutningen af forløbet skulle de i grupper redegøre for indholdet i en artikel, og de udarbejdede en kriterieliste for en god redegørelse. De lagde vægt på, at der skal være en klar struktur i teksten, og at der skal anvendes samfundsfaglige begreber i sammenhængende sætninger, der viser de faglige pointer i artiklen. Læreren instruerede eleverne i at skrive en kort redegørelse for artiklens hovedbudskab og at indsætte nogle citater, der underbygger dette. De skal des-

---

\* Et interventionsprojekt er et projekt, hvor forskere og praktikere sammen udvikler nye didaktiske redskaber. I dette projekt omkring skrivning i alle fag. Se også Christensen og Hobel 2021

uden konkludere på, om artiklen mener, at familien er vigtig for eksempel i forbindelse med identitetsdannelsen, og de skal diskutere, hvad de selv mener.

En af grupperne fik artiklen »Vi elsker børnehaver, men det har vi ingen grund til« (Mygind 2017), hvor Dion Sommer bliver interviewet. Han siger, at han ikke længere mener, at dobbelt-socialiseringen mellem hjem og institution er uproblematisk, fordi ressourcer og normeringer er på et niveau, der forhindrer et harmonisk samspil mellem hjem og institution. Gruppens tekst blev lagt op på den digitale platform, og en peer-gruppe skulle forberede sig på at give respons.

I det sidste modul bliver gruppens tekst blæst op på stor-skærm, og læreren sidder klar ved tastaturet, så hun kan revidere teksten med udgangspunkt i responsen. Responsgruppen peger på, at det er et problem, at gruppen har skrevet en liste over relevante fagbegreber fra undervisningen, men ikke har brugt dem i deres tekst. Læreren bekræfter dette og opfordrer dem til at give eksempler på, hvordan de kunne være skrevet ind i teksten. En elev siger: »*Det er noget med, at det der dobbeltsocialisering ikke fungerer så godt*«, men hverken han eller andre gruppedlemmer kommer med forslag til ændring af teksten. Læreren formulerer ellers det, der kunne være indledningen til nogle sætninger, men sletter dem igen. Pludselig er der en anden elev, der bryder ind. Han taler langsomt og markerer dermed, at han er i gang med at diktere: »*Dette (problemerne i dobbeltsocialiseringen) går ud over deres (børnenes) identitetsdannelse, da det kan være svært at komme sig over omsorgssvigt – eller sådan noget.*« Læreren skriver efter dette diktat og siger derefter: »*Så er det allerede mere fagligt. Så fungerer det rigtig fint.*«

Læreren anerkender, at sætningen er faglig, og at den fanger Sommers synspunkt. Jeg tilføjer, at hun nok gør det, fordi den indeholder fagbegreber og markerer en årsagsrelation (jævnfør konjunktionen eller den kausale konnektor »da«). Med styrke-markøren »– eller sådan noget« garderer eleven sig. Måske er det ikke godt nok. Men læreren bekræfter, at det er det. Læreren går, sandsynligvis på grund af tiden, ikke ind i en længere diskussion om, hvorvidt sætningen til fulde gengiver Sommers argumentation, eller om den angivne kausalrelation er fuldt dækkende.

ikke læreren, der formulerer en faglig sætning, efter at en elev har peget på begrebet »dobbeltsofialisering«. Det er en anden elev. Læreren opfordrer eleverne til at være produktive. Til at skabe mening med fagligt (skrift)sprog. For det andet forgår der en forhandling om ændringen af teksten. Den reviderede og forbedrede tekst står tilbage efter denne forhandling og er valideret via forhandlingen og lærerens slutreplik. For det tredje spejler den første elev sig i dét, han skal kunne. Han ved, han er novice, men stræber efter at blive ekspert. Den elev, der kan diktere, er tættere på at kunne selv og være ekspert (Sommers og Saltz 2004).

### **Diskussion af tekst på sætningsniveau**

I en 1. hf-klasse gennemførte jeg sammen med tre lærere en intervention i Kultur- og Samfundsfagsgruppen (KS). Første trin i denne intervention er, at lærerne udleverer en synopsis til klassen, skrevet af tidligere elev. Denne synopsis analyseres nærmere senere i dette afsnit med henblik på at vise, hvordan man kan give feedback på sætningsniveau. Men først lidt mere om konteksten: Sammen dekonstruerer eleverne og læreren synopsen. Det indebærer, at de analyserer den som genre og ser på, hvordan den er bygget op, dens taksonomi og dens fagsprog. Jeg opfordrede også lærerne til at diskutere med eleverne, hvordan teksten fungerer på sætningsniveau. Dette arbejder munder ud i, at klassen kollaborativt udarbejder en kriterieliste for, hvad der karakteriserer en god KS-synopsis. Læreren skriver på storskærmen efter diktat fra eleverne, og klassen diskuterer og retter listen til.

Den kriterieliste, som klassen producerede, er struktureret efter de taksonomiske afsnit, der skal være i synopsen: problemformulering og problemstillinger, redegørelse, analyse, diskussion, konklusion, litteraturliste. De understreger under punkt 1 og 5, at problemformuleringen skal hænge sammen med konklusionen, men siger ikke under punkt 2-4, at disse aktiviteter skal lægge op til konklusionen. De siger, at redegørelsens formål er at give baggrundsviden, men siger ikke noget om analysens og diskussions formål. De peger i forbindelse med alle afsnittene på, at det er centralt at anvende fagterminologi. Endelig siger de, at synopsen skal være »gennemskrevet« og »præcis«. Eleverne har styr på, at synopsen skal have en bestemt struktur,

og at man skal skrive i en faglig diskurs. Man kan diskutere, om de får præciseret, hvordan fagbegreberne skal *bruges* i fagligt valide sætninger, og man kan spørge, hvad »gennemskrevet« og »præcist« betyder på afsnit- og sætningsniveau. Hvordan konstruerer man fagligt valide sætninger og afsnit i for eksempel samfundsfag? Hvordan arbejder man på dette niveau med komplekse forklaringer og undgår monokausale forklaringer?

Den udleverede synopsis, der af en af lærerne blev betegnet som prototypisk, handler om det moderne Tyrkiet. Problemformuleringen ser således ud:

*Hvilken udvikling har Tyrkiet gennemgået fra Osmannerriget til i dag, og hvordan ses det reflekteret i det nuværende samfund? Redegør kort for Osmannerriget og dets overgang til det sekulære Tyrkiet, samt hvilken rolle Kemal Atatürk spillede i dette. Redegør kort for, hvad demokrati er. Undersøg forskellene i Atatürk og Erdogans holdninger til, hvilken rolle islam skal spille i det tyrkiske samfund. Diskutér, hvorvidt Tyrkiet kan opfattes som et demokrati, samt hvilken rolle islam har i dette samfund.*

Figur 1: Synopsens problemformulering, elevtekst.

På næste side præsenterer jeg en analyse – som jeg har diskuteret med lærerne – af en del af redegørelsen og af diskussionen. Formålet er at vise, hvordan man kan analysere synopsis på sætningsniveau og diskutere den faglige diskurs i den sammenhæng, og endvidere at vise, hvordan dette lokale niveau i synopsis hænger sammen med synopsis som helhed. Det er det analyseniveau, der står svagest i elevernes kriterieliste.

Teksten er sikkert komponeret, måske under inspiration fra den grundbog, hvorfra eleven har hentet oplysningerne. Hver helsætning indledes med et stedord, biord eller navneord (markeret med rødt), der viser tilbage til information, der er kendt fra forrige sætning. Dertil føjes så ny information. Der skabes dermed en stærk sproglig sammenhæng (kohæsion) i teksten. I fem af de syv sætninger i uddraget udfoldes kausalitet. I sætning 3, 4, 5 og 7 er der tale om årsagsforklaringer (Føllesdal et al. 1990:135ff). I sætning 5 slutter synopsis, at under de givne historiske betingelser førte den tyrkiske sejr til, at ententen måtte acceptere en ny fredsaftale. Måske ligefrem, at når disse betingelser er til stede, så vil en sådan sejr føre til en sådan fredsaftale. I sætning 1 er der måske tale om en intentionel for-

Nr.	Elevtekst: Uddrag af redegørelsen	Underforstået kausalitet
1	<i>Dette [Sèvresfreden] accepterede Tyrkiske nationalister ikke.</i>	<i>fordi de var nationalister accepterede de ikke Sèvres-freden</i>
2	<i>Heriblandt [blandt nationalisterne] Mustafa Kemal som havde udmærket sig under slaget ved Gallipoli i 1915.</i>	
3	<i>Dette [at han havde udmærket sig] sikrede ham et ry, der rakte langt.</i>	<i>fordi han havde udmærket sig, fik han et ry</i>
4	<i>Denne prestige udnyttede han til at skabe en modregering i Ankara. [Underforstået: Der gik i krig mod Grækenland].</i>	<i>fordi han havde prestige, kunne han danne regering og gå i krig</i>
5	<i>Den efterfølgende tyrkiske sejr i den Græsk-tyrkiske krig fra 1919-22 tvang Ententemagterne til at optage nye fredsforhandlinger.</i>	<i>fordi tyrkerne sejrede, blev ententen tvunget til forhandlingsbordet</i>
6	<i>Lausanne-traktaten blev underskrevet i 1923, og her sikrede Kemal uafhængighed for Tyrkiet.</i>	
7	<i>Herved [i kraft af at uafhængigheden blev sikret] udråbes Tyrkiet også til en republik med Kemal som præsident, og sultanatet afskaffes.</i>	<i>fordi traktaten gav dem uafhængighed, kunne de udråbe republikken og afskaffe sultanatet</i>

Figur 2: Uddrag af redegørelsen, elevtekst.

klaring: Efter nationalisternes opfattelse var det bedste middel til at realisere deres mål at afvise Sèvres-traktaten. Aktørerne og deres intentioner kommer til syne.

Det bliver synligt, når man dekonstruerer uddraget på denne måde, at der tale om en kæde af monokausale forklaringer. Der er tale om én årsag, der fører til en virkning, der igen fører videre til næste årsags-virkningsforhold. Med SOLO-taksonomien (Biggs og Collis 1982<sup>\*</sup>) kan man sige, at der er tale om en kæde af unistrukturelle eller sideordnede forklaringsfremstillinger. Det bliver tydeligt, at forklaring næsten forstås naturvidenskabeligt: Hvis de og de betingelser er opfyldt, vil begivenheden A følges af begivenheden B. Der er dermed en tendens til, at

\* Se SOLO som figur: <https://gladsaxe.dk/fremtidens-skole/hvordan-goe-er-vi/hvilken-laeringsmodel-bruger-vi/solo-taksonomi>

aktørerne og deres intentioner forsvinder. Eller man kan måske sige, at aktørernes intentioner 'pakkes' i årsagsforklaringerne. Der er måske en tradition i historie for, at man gør dét, for at teksten ikke skal svulme op. Gælder det også i samfundsfag, og hvilke konsekvenser får det for aktørsiden af faget? I et aktør-struktur-perspektiv kan man diskutere, hvordan den intentionelle side kan pakkes ud, og hvilken kompleks, relationel sammenhæng der er mellem de forskellige forklaringer og mellem de strukturelle forhold og aktørernes intentioner. Altså SOLO-taksonomiens relationelle eller udvidet abstrakte niveau. Man kan videre diskutere, hvordan man kan formulere det skriftligt eller udfolde det mundtligt ved forsvaret, og hvordan denne mere komplekse fremstilling kan kvalificere synopsen som helhed.

I diskussionsafsnittet, der er samfundsfagligt orienteret, spørger synopsen, om Tyrkiet i dag kan opfattes som et demokrati. Eleven svarer syv bullets, hvoraf de to første gengives her:

- *Som det kan ses i tabellen »politiske rettigheder«, scorer Tyrkiet 5 ud af 7 i 2017. De har derfor en grad af politiske rettigheder men langt fra de samme som et EU-land som eksempelvis Danmark. Hvis man ser på fredsindekset, scorer Tyrkiet ca. 3 i 2018. Da en af de 10 fordele ved demokrati ifølge Robert A. Dahl er fred, er den score ikke overraskende.*
- *At 16 islamisk-fundamentalistiske grupper støtter Erdogan og hans parti AKP tyder ikke på, at partiets politiske dagsorden er demokratisk.*

Figur 3: De to første bullets fra diskussionen, elevtekst.

Synopsen peger på det relative fravær af politiske rettigheder og på fundamentalistiske gruppers indflydelse som indikator på, at »den demokratiske udvikling er nedadgående« (fra synopsis konklusion). De efterfølgende fem bullets giver eksempler på andre begrænsninger af de politiske rettigheder. Der opregnes altså syv sideordnede forklaringer. Man kan karakterisere dette som en multikausal forklaring eller en multistrukturalt fremstilling (jævnfør SOLO-taksonomien). Relevante forhold opregnes parallelt, men der er ikke en refleksion over, hvorfor det netop er disse forhold, der skal lægges vægt på, og hvordan de hænger sammen.

Og dog: Andetsteds i synopsis defineres demokrati med henvisning til magtudredningsforskningsprojektet som »lige

politiske rettigheder ... blandt andet ytringsfrihed«. Når man dekonstruerer synopsen på denne måde, kan man diskutere, om diskussionsafsnittet med sine syv bullets og med henvisningen til definitionen af demokrati forklarer en sammenhæng eller blot ophober eksempler uden at diskutere relationen mellem dem. Hvad er forskellen på en multistrukturert forklaring og en relationel forklaring i samfundsfag? Man kan diskutere, om demokratidefinitionen er dækkende, og man kan diskutere, om diskussionsafsnittet leverer til konklusionen.

Hvis tiden i timen havde tilladt det, kunne arbejdet med teksten i eksemplet fra 1. g i første afsnit været blevet udfoldet på samme måde. Man må overveje, hvordan dét forløb kan tilrettelægges, så det kan lade sig gøre.

### **Kollaborativ vidensproduktion**

Forløbet fra 1. g-klassen om »Identitet og familiens rolle i det senmoderne samfund« kunne i en udvidet udgave være anvendt på en måde, hvor klassen som læringsfællesskab kollaborativt producerer viden om emnet.\* Hvordan dette kan ske, er der fokus på i dette afsnit.

I forløbet arbejder eleverne med socialisation, dobbeltso- cialisation og familietyper, og de arbejder med selvopfattelse, sociale grupper, rolleovertagelse og identitetskonstruktion. Skrivning kan trækkes ind i den daglige undervisning i dette forløb på følgende måde. Læreren inddeler eleverne i seks grupper. Grupperne arbejder med hver deres del af det materiale, der er blevet arbejdet med i undervisningen. De arbejder med hver deres opgavetype, således at 'Hvad kan der udledes?', 'Opstil hypoteser', 'Undersøg', 'Sammenlign', 'Diskutér' og 'Skriv et notat' alle er i spil. Klassen har diskuteret, hvad kravene til disse opgavetyper er, den har opstillet en kriterieliste på en god besvarelse, og den har måske tidligere dekonstrueret ældre elevers besvarelser af disse opgavetyper. Når grupperne har skrevet deres tekster (sammenhængende tekst, ikke besva-

---

\* Jeg ser her bort fra, at emnet vist er et typisk 1. g-emne, og at eleverne på dette tidspunkt endnu ikke er blevet præsenteret for fagets seks opgavetyper, jævnfør note 1. I 1. g vil man nok ikke kunne lave seks grupper, en for hver opgavetype, fordi de ikke alle er præsenteret for eleverne endnu.

relse af lærerspørgsmål ét for ét, der skal tales helt ud), får hver gruppe ansvar for at give feedback til en anden gruppe. Efter at have fået feedback retter grupperne deres tekster til, og derefter har klassen kollaborativt produceret samfundsfaglig tekst, der afrapporterer den vidensproduktion, der er foregået i klassen. Det sker i fagets opgavetyper eller genrer, der dermed også trænes, og resultatet er blevet valideret gennem forhandling og diskussion i klassen – hvor læreren naturligvis også deltager. I forlængelse af denne artikels to første afsnit er det vigtigt at pege på, at feedbackgrupperne skal være konkrete, ikke bare når det gælder genrerens overordnede struktur og antallet af fagbegreber. De skal også komme med forslag til forbedringer på sætningsniveau med henblik på for eksempel at styrke validiteten i forklarings- og argumentationssekvenserne i 'Diskussion' (realiseret ved kausal konnektion, for eksempel fordi og derfor) og kontrasteringen i 'Sammenligning' (realiseret ved adversiv konnektion, for eksempel men og derimod). Hvis de nævnte konnektorer ikke findes i besvarelsen, tyder det på, at eleven ikke helt har styr på genren.

Pointen er, at eleverne har skrevet med klassen som adressat. Grupperne skriver til sig selv og hinanden for at sammenfatte, hvad klassen som læringsfællesskab har produceret af viden om det emne, de har arbejdet med. Det sker i en fuldt udfoldet form. Teksterne kan uploades på klassens digitale platform, og der kan vises tilbage til dem i klassens videre arbejde, når det er relevant, og de kan også anvendes af eleverne ved eksamenslæsning. Hvis hvert forløb dokumenteres på denne måde, har klassen produceret en tekstsamling, der viser, hvad det vil sige at kunne samfundsfag på et gymnasialt niveau.\* Desuden har klassen udarbejdet nogle prototypiske tekster i de samfundsfaglige genrer og har som en del af arbejdet reflekteret over, hvad samfundsfaglig skrivning også i eksamenssammenhængen er.

---

\* En mere udfoldet analyse af et tilsvarende forløb i engelsk findes i Piekut og Hobel 2016:284-30

## **Skrive og give feedback for at lære**

Denne artikel har vist, hvordan man lærer sig fag gennem at skrive og gennem at give kriteriebaseret feedback til andres tekster. Den anbefaler at tilrettelægge undervisningen, så skriftlighed altid indgår, og argumenterer for, at det er særlig vigtigt at fokusere på, hvordan man giver feedback på sætnings- og afsnitsniveau. Altså en diskussion af, hvordan man for eksempel konstruerer valid kausalitet eller kontrast i den sammenhæng. Noget tyder på, at feedback på dette niveau er underprioriteret og underdidaktiseret, og der er også meget, der tyder på, at hvis man får og giver feedback på dette niveau, vil det stærkt bidrage til, at man tilegner sig den fulde faglige diskurs, herunder evne til at mestre de særlige samfundsfaglige genrer. Denne form for feedback kan bidrage til at hæve kvaliteten af de kollaborativt producerede tekster, som artiklen lægger op til at klassen kan skrive med sig selv som adressat, men også hæve kvaliteten af det mundtlige arbejde og de skriftlige hjemme- og eksamensopgaver. Den integration af skriftlighed i den daglige arbejde i samfundsfag, som artiklen anbefaler, kan betragtes som en arbejdsform og et fagdidaktisk redskab, der kan styrke den samfundsfaglige erkendelses- og vidensproduktionsproces i klassen.

## Litteratur

- Biggs, John og Collis, K. (1982): Evaluating the Quality of Learning: the SOLO taxonomy. New York: Academic Press
- Blåsjö, Mona., og Josephson, Olle (2018). *Texter och genrenormer*, i Per-Olof Erixon og Olle Josephson (red.). *Kampen om texten: examensarbetet i lärarutbildningen* Lund: Studentlitteratur AB
- Christensen, Torben Spanget og Hobel, Peter (2021). Reflektioner og reformuleringer i didaktisk udviklingsarbejde – to skrivedidaktiske cases om forsker-praktikerarbejdet i gymnasiet. Artiklen publiceres på Sammenlignende Fagdidaktiks hjemmeside på Tidsskrift.dk i begyndelsen af 2021: <https://tidsskrift.dk/sammenlignendefagdidaktik>
- Føllesdal, Dagfinn.; Lars Walløe; Jon Elster (1990). *Argumentasjonsteori, spark og vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hobel, Peter (2011). Skrive for at lære og løse problemer, i Klausen, Søren Harnow (red.). *På tværs af fag. Fagligt samspil i undervisning, forskning og teamarbejde*. Side 139-178. København: Hans Reitzels Forlag
- Krogh, Ellen og Hobel, Peter (2020). Skrivning er tænkningens værktøj, artikel på *emu*: <https://emu.dk/stx/paedagogik-og-didaktik/skriftlighed/ellen-krogh-og-peter-hobel-skrivning-er-taenkningens> (besøgt 17. september 2020)
- Mygind, Johanne (2017). »Vi elsker børnehaver, men det har vi ingen grund til«. *Information*, 18. november 2017 (Blandt andre udviklingspsykologen Dion Sommer bliver interviewet i artiklen)
- Piekut, Anke og Hobel, Peter (2016). Dobbelt integration af skrivning på VUC – kollaborativ skrivning og peer-respons i klasserummet, i Beck, Steen; Hansen, Dion Rüsselbæk og Piekut, Anke (red.). *Forskning i og med praksis på VUC. Nye veje for tænkning, tale, skrift og handling* (s. 213-316), København: Forlaget Unge Pædagoger
- Sommers, Nancy and Saltz, Laura (2004). The Novice as Expert: Writing the Freshman Year College, *Composition and Communication*, Vol. 56, No. 1, s. 124-149
- Säljö, Roger (2003). *Læring i praksis – et sociokulturelt perspektiv*, København: Hans Reitzels Forlag
- Vygotsky, Lev S. (1974). *Tænkning og sprog*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Endvidere anbefales følgende tre bøger, der er resultatet af forskningsprojektet Faglighed og Skriftlighed om skrivning på de gymnasiale uddannelser (2010-2014):*
- Christensen, Torben Spanget; Elf, Nikolaj Frydensberg og Krogh, Ellen (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*, Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Krogh, Ellen; Christensen, Torben Spanget og Jakobsen, Karen Sonne (red.) (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*, Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Krogh, Ellen og Jakobsen, Karen Sonne (red.) (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiefag*, Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Se også: [https://www.sdu.dk/da/om\\_sdu/institutter\\_centre/ikv/forskning/forskningsprojekter/faglighed\\_og\\_skriftlighed/publikationer](https://www.sdu.dk/da/om_sdu/institutter_centre/ikv/forskning/forskningsprojekter/faglighed_og_skriftlighed/publikationer)