
Lolland skriver

– et studie i læreres kompetenceudvikling

Peter Heller Lützen og Lise Overgaard Nielsen

Resumé

Artiklen her præsenterer resultat af et forskningsstudie foretaget i tilknytning til det kommunale kompetenceudviklingsprojekt *Lolland skriver*. Studiet undersøger og diskuterer læreres udbytte af kompetenceudvikling. Data udgøres af observationer af undervisning, teammøder og fagteam møder samt interviews med i alt syv lærere. Materialet knytter sig til skoleårene 2021-22 og 2022-23, hvor ca. 40 lærere fordelt på otte skoler deltog i kompetenceudviklingsprojektet. Analysen kombinerer to interesser, kompetenceudvikling og skrive didaktik, og viser, at læreres meget varierede udbytter af kommunalt tilrettelagte kompetenceudviklingsprojekter ikke er fagspecifikke, men relateret til underliggende forhold som variation i syn på sprog og tekster, vaner for tilrettelæggelse af fagundervisning samt vilkår for kollegialt samarbejde. Endelig diskuteres, hvordan fremtidige projektdesigns i højere grad kan differentiere indhold og metoder, bl.a. med blik for bedre udnyttelse af nyuddannede læreres faglighed.

Nøgleord

kompetenceudvikling, teamsamarbejde, skrivning for læring, skrive didaktik, kommunale udviklingsprojekter.

Abstract

This article analyzes and discusses teachers' benefit from a municipal professional development project on writing didactics. Data consists of observations of classroom teaching, teachers' team meetings and interviews with a total of seven case teachers. The material relates to the school years 2021-22 and 2022-23, where approx. 40 teachers from eight schools participated in the project. The analysis combines two interests, competence development and writing didactics, and shows that teachers' varied benefits from municipally organized development projects are not subject-specific but related to underlying conditions such as variation in views on language and texts, habits for organizing teaching and conditions for collegial cooperation. Finally, it is discussed how future project designs can differentiate content and methods to a greater extent, i.a. regarding inclusion of professional competencies among newly qualified teachers.

Key words

professional development, teacher collaboration, writing to learn, writing didactics, municipal teacher development.

Årg. 10 | nr. 1 | 2025 | 21 sider

DOI: 10.7146/lup.v10i1.149478

Studier i læreruddannelse og -profession

Om Lolland skriver

Lolland skriver er et kommunalt kompetenceudviklingsprojekt, der løber i fire skoleår, fra 2021 til 2025. Det følger en hel årgang elever og deres skiftende lærere i Lolland Kommune fra 5. til udgangen af 8. klasse. Kompetenceudviklingsprojektet handler om udvikling af skrivedidaktisk praksis hos lærere på tværs af fag. Materialet for denne artikels undersøgelse knytter sig til de to første projektår, hvor ca. 40 mellemtrinlærere fordelt på otte skoler deltog.

Lolland skriver er organiseret med deltagelse af fire udefrakommende konsulenter fra henholdsvis Nationalt Videncenter for Læsning, Københavns Professionshøjskole og Professionshøjskolen Absalon. Konsulenterne besøgte alle de deltagende skoler i foråret 2021 i fire-fem hele skoledage, gennemførte interviews med de kommende projektdeltagere og observerede deres undervisning. Vi udviklede ud fra denne praksisafdækning forslag til skrivedidaktiske indsatser, som er blevet præsenteret på i alt seks workshops fordelt over de to projektår (se figur 1). I de mellemliggende perioder har lærerne afprøvet og udviklet læringsunderstøttende skriveaktiviteter i egen undervisning, og projektets tilknyttede konsulenter har deltaget i teammøder, faggruppemøder, fælles forberedelse og sparringssamtaler og har observeret deltagernes undervisning. De konkrete aktivitetsforslag var alle udformet på måder, der tog udgangspunkt i eksisterende praksis, var konkrete og kunne tilpasses fag, forskellige klasser og forskellige lærere.

Workshop	Fagligt fokus
Workshop 1. august 2021	Skriveaktiviteter integreret i fagene
Workshop 2. oktober 2021	Fagsprog på ord-, sætnings- og tekstniveau
Workshop 3. marts 2022	Klassens skrivemiljø
Workshop 4. august 2022	Læseguides
Workshop 5. oktober 2022	Skriveordrer og fagspecifik skrivning
Workshop 6. marts 2023	Skrivning i overgangen fra 6. til 7. klasse

Figur 1. Oversigt over workshopindhold

Kompetenceudviklingsprojektets faglige indhold præsenteret ved de seks workshops kan bredt betegnes som skrivning for læring i fagene. Afsættet er, at skrivning er en grundkompetence i uddannelse og arbejdsliv, som har afgørende betydning for menneskers personlige, politiske og økonomiske muligheder for udvikling og deltagelse (Graham & Perin, 2007a; Krogh,

2015). Det er det, både fordi man i moderne samfund skal kunne meddele sig på skrift, og fordi skrivning medierer, udvikler og støtter tænkning og hukommelse (Vygotsky, 1978). Herudover bygger indsatserne på, at elevers faglige og personlige udvikling forudsætter engagement og deltagelse (Klette et al., 2018). Ved at indgå i og være aktivt deltagende i de sproglige diskurser, som uddannelse og samfundsliv bygger på, kan elever selv udvikle faglig og personlig myndighed. Derfor havde projektet som mål at gøre eleverne skriftsprogligt aktive, også selvom de kan have svært ved det. Især amerikansk og nordisk forskning har peget på, at der ikke skrives særlig meget i undervisning (Applebee & Langer, 2013; Sturk, 2022). Dette billede fik vi bekræftet i den praksisafdækning på de otte deltagende skoler, som vi gennemførte i foråret 2021.

Undersøgelsesspørgsmål

Projektet er igangsat på baggrund af, at lærere ofte ikke føler sig klædt på til at integrere skriftsproglige praksisser i deres undervisning (Gillespie et al., 2014 og vores egen praksisafdækning). Derfor er der i de konkrete indsatser arbejdet med, hvordan lærere kan tilrettelægge og gennemføre undervisning med flere og bedre skriveskabeler, hvor skriveskabel defineres som "de hændelser hvor eleven selv producerer tekst, og hvor verbalsprog indgår som en del af tekstproduktionen" (Krogh, 2015).

Lolland skriver har således arbejdet med løbende tilpasninger og høj sensitivitet over for varierende behov i deltagergruppen. Alligevel er det meget oplagt, at kompetenceudvikling ikke når alle og ikke forløber lineært. Dette er både udgangspunktet og temaet for denne undersøgelses spørgsmål:

Hvordan påvirker et kommunalt skrivedidaktisk udviklingsprojekt de deltagende læreres tænkning og praksis?

Hvad har betydning for læreres forskellige udviklinger i et kommunalt kompetenceudviklingsprojekt om skrivedidaktik?

Teori om kompetenceudvikling og skrivedidaktik

Af en række store studier af kompetenceudvikling af lærere fremgår, at succesfuld kompetenceudvikling forudsætter, at man tager udgangspunkt i den praksis og de erfaringer, der er i en lærergruppe i forvejen, at nye ideer tilpasses og differentieres, at lærere selv er med til at definere indhold og metoder,

at udvikling baseres på samarbejde mellem lærere, at deres ledere tager aktiv del i udviklingen, at det er godt at inddrage eksterne eksperter, og at indholdet skal være konkret og have direkte faglig relevans for de deltagende lærere (Darling-Hammond et al., 2017; Domitrovich et al., 2008; Hargreaves & Fullan, 2012; Robinson, 2018; Wick, 2015). Nogle studier peger på, at det tager tre til fem år at skabe større forandringer på en skole (Domitrovich et al., 2008), mens andre peger på, at reformer af en vis størrelse næsten aldrig har varige effekter (Hargreaves & Fullan, 2012; Robinson, 2018). Lolland skriver har derfor arbejdet med praksisnære indsatser udviklet i samarbejder mellem deltagende lærere, vejledere og udefrakommende konsulenter, ligesom indsatserne har bygget på den omtalte indledende praksisafdækning.

Flere studier peger på, at kvaliteten af undervisning øges, hvis lærere samarbejder om fælles udvikling af undervisning (Winther & Nielsen, 2013; Hargreaves & Fullan, 2012; Nielsen, 2012; Robinson, 2018), men også at ikke alle samarbejder har samme kvalitet. Den laveste kvalitet opstår, når lærere mødes og taler om eleverne, den næstlaveste opstår, når lærere hjælper hinanden, den næsthøjeste, når de deler materialer med hinanden, og den højeste, når de i fællesskab udvikler materialer og planer for undervisning (Hargreaves & Fullan, 2012). Understøttelse af fælles didaktisk refleksion, udvikling og planlægning har derfor stået centralt i de udefrakommende konsulenters arbejde på skolerne.

I nærværende undersøgelse ser vi på, om der hos de undersøgte projektdeltagere sker en integration af deres udviklede skrivedidaktiske kompetence i form af en rutinisering, hvor en ny praksis bliver en vane og noget, som man kan gentage og selv variere (Albers & Metz, 2015). Om en lærer fx selv omsætter en præsenteret aktivitet i egne fag og til nye situationer i egen undervisning, eller om aktiviteten kun gennemføres i den form, som den blev præsenteret i på workshoppen – eller evt. slet ikke bliver gennemført. Hvis et kompetenceudviklingsprojekt skal siges at have haft varig betydning, skal der indtræffe en sådan integration af aktiviteter og i dette tilfælde tænkning omkring skrivning i den enkelte deltagers didaktiske repertoire, forstået som den værktøjskasse eller de handlemuligheder, læreren har i tilrettelæggelse og gennemførelse af egen undervisning (Schön, 1983).

Kompetenceudviklingsprojektets indsatser placerer sig overvejende inden for det, man i Norden har kaldt skrivning for læring og i en engelsksproget kontekst *writing to learn* eller *writing across the curriculum* (Applebee & Langer, 2013; Bangert-Drowns et al., 2004; Brok et al., 2015; Carter & Townsend, 2022; Emig, 1977; Gillespie et al., 2014; Graham & Perin, 2007a; Graham



& Perin, 2007b; Graham & Hebert, 2011; Graham et al., 2020; Hertzberg & Roe, 2016; Kiuahara et al., 2009; Klein & Boscolo, 2016; Ray et al., 2016; Sturk, 2022). De hyppigst citerede studier inden for denne del af skriveidaktikken peger på, at skrivning for læring styrker eksplicitering og udrydder indforståetheder, skriveren skaber nye forbindelser mellem fagligt stof og egen viden, skrivning understøtter refleksion, den skaber øget involvering i det faglige stof og kan fremme metakognitive overvejelser (Graham & Hebert, 2011; Hertzberg & Roe, 2015; Ray et al. 2016).

Kompetenceudviklingsprojektet har derfor arbejdet meget med 'småtekster' som udkast, noter, mindmaps, organisering af viden, undersøgende skrivning på boards, som viskes ud igen, post its, resumeer af læst indhold, refleksioner under filmsening osv. I det hele taget procestekster, som er rettet mod elevens engagement med et fagligt indhold, og ikke så meget elevens ønske om at meddele sig. Samlet set kan projektets skrivesyn derfor opsummeres som en slags *low stakes writing*, som i modsætning til *high stakes writing* ikke skal resultere i færdige tekster og heller ikke skal evalueres af en lærer, censor eller autentisk modtager (Sorcinelli & Elbow, 2005; White et al., 2011). Det har således været en ambition, at eleverne ikke skulle forbinde skrivning i skolen med pres og ydre krav om teksters længde, indholdets og sprogets korrekthed eller at blive færdig på kort tid, men at de skulle opleve skrivning som en almenmenneskelig praksis med en række fordele med hensyn til hukommelse, tænkning, deling, refleksion og bearbejdning af viden.

I nedenstående undersøgelse opererer vi med begreberne enstrengt og flerstrengt skrivning (se figur 2), hvor vi definerer enstrengt skrivning som *writing without composing* (Kiuahara et al., 2009; Blikstad-Balas et al., 2018), som ikke anvendes ud over den skrivehændelse, som den bliver til i, som skal dokumentere læring, og hvor eleven kun kan deltage på begrænsede og på forhånd definerede måder. Udfyldning af enkeltord på læringsportaler eller i kopiark samt færdighedstræning i fx matematik vil være typiske eksempler på enstrengt skrivning. Den flerstrengede skrivning defineres som skrivehændelser, hvor eleven gives mulighed for at formulere sig selvstændigt og skrive sammenhængende i hele sætninger og tekster, dvs. *writing with composing*, som skal anvendes enten til at fastholde ideer og tanker, skal udvikle eller reflektere fagligt indhold og begreber eller præsentere noget for andre. Denne skrivning har læringsunderstøttende og ikke blot læringsdokumenterende funktion, og eleven har mulighed for at være deltagende på mange forskellige måder.

Enstrenget skrivning	Flerstrenget skrivning
Udfyldning med enkeltord, facitorienteret skrivning (writing without composing)	Eleverne skriver selv, i sætninger eller tekster (writing with composing)
Det skal ikke anvendes	Det skrevne skal anvendes
Læringsdokumenterende	Læringsunderstøttende
Få deltagelsesmuligheder/positioneringer som skriver	Flere deltagelsesmuligheder/positioneringer som skriver

Figur 2. Definition af enstrenget og flerstrenget skrivning

Opsummeret kan kompetenceudviklingsprojektets mål kort formuleres som høj integration af flerstrenget skrivning i lærernes praksis og tænkning om undervisning.

Metode

Kodning og analyse

For at kunne belyse undersøgelsesspørgsmålene har vi foretaget en teoretisk funderet tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) af både interviews og observationer af undervisning og teammøder ud fra kodekategorierne nedenfor. Kodekategorierne er primært udviklet deduktivt ud fra teori om henholdsvis skrivning og kompetenceudvikling og derefter afprøvet og justeret i dialog med datamaterialet. De endelige kategorier gennemgås nedenfor, men det kan nævnes, at der i processen også optrådte en kodning for læreres skrivedidaktiske metasprog ved teammøder, men at denne kodning ikke resulterede i et konsistent tema for analyse og derfor i det følgende er udeladt. Kodning og analyse forholder sig dermed til kompetenceudviklingsprojektets mål om udvikling og integration af flerstrengede skrivehænder i lærernes undervisning.

Kodekategorier

Datamaterialet er kodet og analyseret ud fra to kategoriseringer, som modsvarer analysens to interesser: læreres udvikling og skrivedidaktisk praksis. Som nævnt skelner vi mellem, om læreren understøtter en flerstrenget eller en enstrenget skrivepraksis hos sine elever, og om dette fremstår som enkeltstående eller integreret i lærerens tænkning og praksis. Konkret har vi for hver deltager på hver af de tre datatyper noteret: (se figur 4).

Undervisning	Teammøder	Interviews
Er skrivning fraværende eller tilstedeværende?	Er skrivning fraværende, enkeltstående eller integreret?	Er skrivning fraværende, enkeltstående eller integreret?
Er skrivning enstregen eller flerstregen?	Er skrivning enstregen eller flerstregen?	Er skrivning enstregen eller flerstregen?
	Er der skelnen mellem skrivning i egne fag?	Er der skelnen mellem skrivning i egne fag?
	Er der fokus på enkeltelever eller didaktik?	Er der fokus på enkeltelever eller didaktik?
Er skrivning en projektaktivitet?*		

Figur 4. Oversigt over kodekategorier

*Vi har registreret, om skrivehændelsen i undervisning er initieret af projektet eller ej. Altså om der er tale om en afprøvning af projektets indsatser. Generelt vil enstrengede skrivehændelser ikke kunne kategoriseres som projektaktiviteter, da det ikke er den type skrivning, kompetenceudviklingsprojektet har søgt at udvikle og udbrede. Vi har imidlertid også registreret, om det enstrengt gennemførte var rammesat og igangsat flerstregnet fra lærerens side. Diskrepanser mellem det planlagte og det gennemførte fremstår som et tema i analysen.

Det er vigtigt at pointere, at vi med fokus på karakteren af skrivningen i undervisningen udelukkende analyserer lærernes undervisningspraksis og refleksioner over undervisningen og ikke kvaliteten af elevernes tekster.

Dataindsamling

Datagrundlaget udgøres af observationer af undervisning, observationer fra teammøder samt interviews med syv af de i alt ca. 40 projektdeltagere og er indsamlet fra maj 2021 til maj 2023 af artiklens forfattere samt projektkollegerne Bonnie Vittrup og Pernille Hargbøl Madsen. I udvælgelsen af de syv lærere har vi haft fokus på diversitet i undervisningserfaring, køn, fag og skoler. Vi valgte lærere, som var blevet interviewet før projektstart, og som stadig deltog i projektet. Vi tilstræbte at have en lærer fra hver af de otte skoler med, men kunne på to af skolerne ikke gennemføre opfølgende interviews. Vi har derfor kun lærere med fra seks skoler, og vi supplerede på den ene af de seks skoler med yderligere en lærer for at øge især fagdiversiteten. Det var således i nogen grad tilgangen til interviews, der afgrænsede det endelige datasæt, idet vi havde observationer af både undervisning og team-

møder for næsten alle 40 deltagende lærere. De syv udvalgte lærere repræsenterer fagene dansk, matematik, historie, natur og teknologi og engelsk, og alle syv underviser i flere fag.

Interviews er foretaget ud fra fælles, semistrukturerede interviewguides udarbejdet af den samlede konsulentgruppe, transskriberet, kodet og analyseret (Brinkmann & Tanggaard, 2015; Brinkmann & Kvale, 2008). Observationer af undervisning er foretaget af den samlede konsulentgruppe ud fra fælles observationsguides, som bl.a. registrerede antal og karakter af skrivehændelser i undervisningen. Observationer af teammøder er også foretaget af alle fire projektkonsulenter ud fra fælles observationsguides, som bl.a. har registreret, hvilke læreres undervisning der er genstand for samtale, om der tales om undervisning og om læreres didaktiske valg, eller om der tales om eleverne – og herunder, hvor meget tid der tales om enkeltelever. Det er registreret, hvilke fag der har mest taletid, og hvordan hver projektdeltager italesætter skrivning og sproglig deltagelse i egen undervisning. Disse indsamlingsmetoder er inspireret af simultan aktionsforskning, fokuseret korttidsetnografi og deltagerobservation (Knoblauch, 2005; Madsen, 2019). Observationer af undervisning og teammøder er udført både for at informere kompetenceudviklingsarbejdet, så vi løbende kunne tilpasse og sparre konstruktivt med de deltagende lærere, og for at vi kan gennemføre undersøgelser som denne. Alle observationsguides rummer derfor fra projektets start en række generiske opmærksomheder i undervisning omkring skrivehændelser, teknologibrug, skrivnings varighed, formål og anvendelse og i teammøder lærernes italesættelser af skrivning og undervisning.

Når interviewcitater gengives nedenfor, er enkelte af dem bearbejdede fra transskriptionen af hensyn til læsevenligheden.

Data

Nedenstående model viser i overblikksform antal og varighed af observationer og interviews, som datasættet består af. Lærer A er således blevet observeret syv gange, har deltaget i 15 teammøder og er blevet interviewet tre gange igennem den toårige periode. Tallene i parentes i kolonnen med undervisningsobservationer angiver, om der er identificeret skriveaktiviteter, der er direkte initieret af projektet. Af de syv undervisningsobservationer af lærer A har de fire således rummet en Lolland skriver-aktivitet, mens de tre undervisningsgange ikke har. Tallene i parentes i kolonnen med teammødeobservationer angiver, hvor mange gange lærerens undervisning har været genstand for refleksioner ved teammøder. Lærer A har således i

de to projektår deltaget i 15 teammøder sammen med Lolland skriver-konsulenten, og vedkommendes undervisning har været genstand for refleksion de 14 gange. Lærer B er blevet observeret tre gange, og der er ingen af de tre gange identificeret undervisningsaktiviteter direkte initieret af projektet, vedkommende har over de to år deltaget i seks teammøder sammen med konsulenten, og vedkommendes undervisning har været genstand for fælles refleksion de to af gangene. Disse tal afspejler, at der er meget stor variation i, hvor meget og hvordan lærere deltager i et udviklingsprojekt som Lolland skriver. Dette kan dels tilskrives ledelsesmæssig organisering (hvor hyppigt konsulenten kan observere og mødes med teams) og dels tilskrives mere individuelle forhold (som det vil fremgå af analyse og perspektivering nedenfor).

	Observationer undervisning	Observationer Teammøder*	Interviews (samlet varighed i minutter)
Lærer A	7 (4+3)	15 (14)	3 (57)
Lærer B	3 (0+3)	6 (2)	1 (19)
Lærer C	5 (2+2)	16 (5)	3 (65)
Lærer D	4 (0+3)	5 (3)	2 (56)
Lærer E	7 (3+5)	15 (13)	3 (74)
Lærer F	10 (8+2)	13 (13)	3 (57)
Lærer G	2 (2+1)	6 (4)	3 (56)

Figur 3. Oversigt over data.

Til figur 3. Observationer undervisning, tal i parentes: Lolland skriver-aktivitet + skrivning, som ikke er Lolland skriver-initieret. Observationer teammøder, tal i parentes: Genstand for refleksion. Data er indsamlet i perioden maj 2021 til maj 2023.

* Teammøder havde alle en varighed på 45-60 minutter.

Resultater

Hovedtendenser i lærernes udvikling

Kompetenceudviklingsprojektets hovedformål er defineret som udvikling og integration af flere og bedre skrivehændelser i de deltagende læreres undervisning, hvor en lærer i et ideelt forløb udvikler flerstrengede skriveaktiviteter i sin undervisning og derefter integrerer dem i sin didaktiske tænkning og praksis. Men der er tale om meget forskellige udviklingsforløb for de syv undersøgte lærere. De har forskellige udgangspunkter og udvik-

ler sig også forskelligt. En deltager afprøver slet ikke projektets indsatser og udvikler ikke skrivepædagogiske aktiviteter til sin undervisning. Den pågældende udtrykker i interviewene et blandet syn på skrivning i undervisning og har flere omtaler af, hvordan flerstrengt undervisning kunne foregå, men vi ser det ikke praktiseret. Det gør vi hos alle de seks andre. De udvikler og integrerer i stigende grad gennem projektforsøget flerstrengt skrivning i deres praksis, men ikke efter ensartede udviklingsforløb. Vi kan opdele dem i tre grupper:

Den første gruppe har udgangspunkt i en overvejende flerstrengt praksis og tænkning i forvejen. De er alle relativt nyuddannede og afprøver allerede fra projektstart hurtigt og løbende projektets aktiviteter, og de integrerer, videreudvikler og tilpasser dem til egne fag og klasser:

Det var det også lidt i starten, fordi det handlede om min måde at tænke det på, og jo flere gange jeg prøvede mig frem, og jo flere gange jeg fejlede eller det lykkedes, jamen, så lavede jeg en refleksion over det og prøvede at tage tingene videre og rent faktisk også spørge mine elever, hvad har I syntes om det her [...] de syntes, at læseguiderne var lidt tunge, eller at de var lidt kedelige. [...] så den næste læseguide, jeg har lavet, der prøvede jeg at implementere nogle af de ting, som jeg så var udfordrende, og som eleverne ønskede. (Andet interview vinter 2022/23)

Læseguides var introduceret på workshop 4 i august 2022 som en forståelsesunderstøttende skrivepraksis, og for lærere i denne gruppe matcher projektets indhold deres forudgående tænkning, hvorfor nye aktiviteter hurtigt glider ind som inspiration og valgmulighed i deres undervisningspraksis.

Den anden gruppe er lige så hurtige til at afprøve projektets aktiviteter, men har sværere ved at gennemføre og variere dem:

Jeg kunne godt mærke, at det her med, at jeg brugte tavlen, stilladserede fuldstændig – "Hvad er det, vi skal?" – at det gav bonus. Og det skal jeg øve mig selv noget mere i at gøre, fordi det giver et overblik for dem [eleverne] i forhold til, jamen hvad er det, vi skal? (Andet interview vinter 2022/23)

Stilladsering og brug af tavlen henviser til indsatser fra workshops, hvor workshop 3 arbejdede med skrivning på lodrette flader ("tavlen"), og hvor

stilladsering generelt på alle workshops har stået centralt. Denne lærer har altså afprøvet og erfaret en effekt hos elever ("det gav bonus"), men har endnu ikke integreret disse arbejdsformer i sin praksis. Alle lærerne i denne gruppe havde i udgangspunktet en mere blandet praksis med indslag af både enstrenget skrivning med fastdefinerede deltagelsesformer og flerstrengede praksisser, hvor eleverne skrev læringsunderstøttende og med varierede deltagelsesmuligheder.

Den tredje gruppe har udgangspunkt i en overvejende enstrenget praksis med rig brug af udfyldningsopgaver, hvor eleverne skriver enkeltord med et læringsdokumenterende sigte. Denne gruppe er længe afventende og tilbageholdende med at afprøve projektets aktiviteter:

Jeg synes, det er svært, men det begynder at hjælpe nu her, efter, ja, halvandet år, vi har arbejdet med det, begynder det at blive mere og mere en naturlig ting, man tænker ind i, at det ikke bliver så ... og det kan det jo nogle gange. Så det bliver sådan kunstigt [...]. (Andet interview vinter 2022/23).

Der går et helt projektår, før disse lærere begynder at afprøve projektets aktiviteter, så de har kun det sidste år til at integrere aktiviteterne – og en enkelt går slet ikke i gang. Denne gruppe viser derfor også den svageste forankring i en integreret og flerstrengt skrivepraksis, men viser omvendt, hvor afhængigt et udviklingsprojekt er af lange tidsstræk. Det første år går med at forberede og gøde jorden for en udvikling, som så kommer senere.

På den baggrund kan vi placere de syv undersøgte lærere i de tre grupper og vil i de følgende analyser løbende begrunde, hvorfor de falder i netop disse tre grupper (se figur 5).

Første gruppe	flerstrengt udgangspunkt	udvikler og integrerer hurtigt
Anden gruppe	blandet udgangspunkt	er afventende, men udvikler
Tredje gruppe	enstrenget udgangspunkt	udvikler langsomt eller slet ikke

Figur 5. Hovedtendenser i lærernes udvikling

Generelt kan vi ikke se et mønster i, hvilke fag det er nemmest at udvikle skrivning for læring i. Vi ser lærere, som har både let og svært ved at integrere flerstrengt skrivning i fagene dansk, matematik, engelsk, historie, natur og teknologi. Hvorvidt der sker stor eller lille udvikling i løbet af den toårige

projektperiode, ser ud til at være mere person- end fagafhængigt. Som vi skal se nedenfor, er udvikling i højere grad knyttet til en række grundantagelser om skrivning og deltagelse, en kompetence i at gennemføre planlagt undervisning samt vilkår for indgåelse i samarbejder end til specifikke fag og deres didaktiske traditioner.

Antagelser om skrivning og deltagelse

Lærere har på tværs af de tre skitserede grupperinger tendens til at se mundtlighed i undervisning som mere inkluderende og aktiverende end skriftlighed. Inklusion og at have alle med ses hos alle som et væsentligt mål for undervisningen, og her ses mundtligt baseret undervisning som inkluderende, fordi alle elever som udgangspunkt kan tale og dermed deltage. En lærer fra første gruppe udtrykker det således i det første interview i foråret 2021:

Jeg har også haft lavet sådan, da vi havde om eventyr. Det var så mundtligt, fordi jeg ved godt, det kræver rigtig meget af dem skriftligt, hvis de skal. Jeg skal virkelig være over dem, hvis de skal det. [...] Så vi lavede et mundtligt eventyr, hvor vi så roterer. Der var en gang en mand og så videre til næste. (Første interview forår 2021)

Læreren vælger en mundtlig arbejdsform, fordi skrivning – også som fælles aktivitet – antages at være for svært for nogle elever.

I observationer af undervisning kan vi dog generelt se, at klassesamtaler typisk har meget få deltagere, og at mange elever ikke hører eller forstår mundtlige instruktioner og derfor faktisk ikke deltager i den fælles aktivitet. Dette har naturligvis været en central diskussion ved workshops og teammøder i især første halvdel af første projektår, og vi kan i observationer fra teammøder og i interviews se de syv lærere skifte holdning til skrivning som integreret læringsaktivitet. Her samme lærer som ovenfor: "Det, skriftligheden gør, er, at det gør mundtligheden mere stabil hos dem, eller de kan byde ind på deres mundtlighed på en anden måde. Fordi alle har et eller andet" (Andet interview, vinter 2022/23).

I praksis oplever lærerne, at næsten alle elever deltager, når de anvender læringsunderstøttende skrivning. Derudover bemærker lærerne, at det også giver dem en lettere tilgang til de elever, som ikke på eget initiativ deltager i klassesamtaler.



Netop de skriftlige aktiviteter i undervisningen synliggør, hvordan og hvornår eleverne bliver udeltagende i undervisningen. Skriveaktiviteter er synlige, også for læreren, og det er nemt at se, om eleverne har brug for støtte. Især første gruppe af lærere, som er hurtige til at afprøve, integrere og videreudvikle deres undervisning, ser det som en forpligtelse også at støtte eleverne i deres arbejdsprocesser undervejs. Hvis eleverne har svært ved at læse fagteksten i natur og teknologi, giver læreren hints om læsestrategier; hvis læseguiden er for teksttung, sætter læreren illustrationer ind osv. Denne gruppe lærere ser det som deres ansvar, at eleverne har deltagelsesmuligheder, mens lærere i de andre to grupper i højere grad ser det som elevernes eget ansvar: "Hun [en elev] vil ikke deltage, så jeg lader hende sidde. Jeg kan ikke tage ansvar for hendes læring, når der er så meget rod inde i hendes hoved." (Observation af teammøde efteråret 2021).

Tendensen er, at de lærere, der ser deltagelse som elevernes ansvar, også er senest og langsomst til at udvikle og integrere projektets aktiviteter. Ved teammøder har disse to grupper af lærere tendens til at tale mere om eleverne end om didaktik og om deres egen rolle i undervisningen: "Taler kun om enkeltelevers manglende faglighed og motivation. Ser alle udfordringer som fejl ved eleverne" (Teammødeobservation september 2021). I forskningslitteraturen er det også en genkommende pointe, at vedholdende samtale om elever kan stå i vejen for udvikling af didaktik (Hargreaves & Fullan, 2012; Robinson, 2018).

For alle lærerne er skrivning for læring nyt, og nogle mener ikke i udgangspunktet, at sprog og tekster spiller nogen særlig rolle i deres fag. En lærer siger i interviewet i foråret 2021: "Umiddelbart har vi jo ikke sådan på den måde arbejdet med tekster, rigtigt, i historie endnu." Samme lærer ser heller ikke matematik som et fag med sprog og tekst og forbinder generelt elevers skrivning med skrivning af længere fiktionstekster:

[J]eg tænker, "nå, men, det er jo sådan noget, man gør i dansk." Sådan har [jeg] meget forforståelse i forhold til det at skrive, ikke? Eller når man bliver bedre og dygtigere oppe i de højere klasser, i engelsk for eksempel. (Første interview foråret 2021)

Skrivning på mellemtrinnet er for denne lærer noget, der hører hjemme i dansk og først kommer ind i andre fag i udskolingen, mens der for andre med samme fag ikke ses denne antagelse.

For nogle af de lærere, som underviser i dansk og engelsk, hvor sprog og tekster er fagenes genstande, ses variationer i, hvordan man ser på tekster og skrivning. For nogle handler elevers skrivning om formelle færdigheder, som skal evalueres af læreren, altså det, vi har kaldt et enstrenget og læringsdokumenterende syn på skrivning. For disse lærere er det nye i projektet at lade eleverne skrive mere selvstændigt:

Jeg har skullet vænne mig til at give en lillebitte smule slip og ikke se alle tekster og dykke ned i alle deres tekster og rette alle deres tekster hele tiden [...] Men jeg kan jo se, at det gør, at altså jeg har flere [elever] med nu. (Første interview vinter 2022/23, denne lærer er ikke interviewet før vinteren 2022/23)

Denne lærer var usikker på projektets indhold og ventede et år med at afprøve projektets aktiviteter.

Andre lærere udtrykker helt andre tilgange til tekster og skrivning. En matematiklærer siger: "Jo, [matematik] er altså også et skrive-læsefag." (Første interview, forår 2021), og en natur- og teknologilærer siger: "Det er vigtigt, at de får brugt deres sprog, og især at de får brugt noget fagsprog, som de har læst om først [...]." (Tredje interview, forår 2023). Disse to har langt lettere ved at integrere skrivning for læring i deres undervisning end de først citerede. Disse to lærere tilhører den første gruppe, som er senest uddannet, hurtigt afprøver, integrerer og videreudvikler projektets aktiviteter.

Det ser således ikke ud til at være fagafhængigt, om man afprøver og integrerer skrivning for læring; det afhænger af nogle mere grundlæggende antagelser om forholdet mellem sprog, tekst, skrivning og læring, og det ser her ud til, at antagelser om sprog, tekst og fag hos de senest uddannede ligger tættest på projektets tænkning.

Kompetence i gennemførelse af planlagt undervisning

I analysen af observationerne af undervisningen ser vi, at der for anden og tredje gruppe af lærere kan være et stykke vej fra den velplanlagte undervisning med integration af flerstrengt skrivning til realisering af flerstrengede skrivehændelser for eleverne. Når vi sammenholder undervisningsobservationerne med interviews og observationer fra teammøder, ses der hos flere af disse lærere en sådan diskrepans mellem det italesatte og planlagte og det gennemførte. En lærer fra tredje gruppe giver i et interview i slutningen



af første projektår udtryk for, hvordan man kan bruge mindmaps og hurtigsskrivning som åbning og inddragelse af elevernes perspektiver, og hvordan man med tydelighed i kriterier for elevernes skrivning kan sikre øget deltagelse. Men af observationerne fra såvel undervisning som teammøder fremgår, at der er meget lidt skriftopmærksomhed i selve undervisningen, hvor det italesatte ideal fra interviewet altså ikke ses realiseret.

En lærer fra anden gruppe er meget interesseret i projektets skrivedidaktiske indhold og går i gang med at afprøve de foreslåede aktiviteter helt fra projektets begyndelse. Vedkommende har dog svært ved i undervisningen at understøtte og fastholde elevernes flerstrengede skrivning. I en observation et halvt år inde i projektet skal eleverne lave et førskrivningsarbejde med idegenerering og derefter skrive en sammenhængende tekst. Det er planlagt sammen med konsulenten og er et eksempel på, at det flerstrengt planlagte ender med at blive enstrengt udført. Når eleverne skal i gang med at skrive sammenhængende, bliver lærerens forventninger meget fejl- og formaliaorienterede, hvorved elevernes fokus forrykkes fra indhold til formelle aspekter af deres tekster. Konsulenten har i sin observation fra vinteren 2022 noteret: "De [eleverne] siger "jeg har 50 ord, jeg er nået til 23 ord,"" og bemærker, at "det forstyrrer deres ellers fine fokus på indhold." Eleverne bliver frustrerede over, hvor svært det er at komme fra ideudvikling i enkeltord til sammenhængende skrivning, og læreren responderer overvejende irettesættende på deres forsøg. En elev har skrevet en indledning, men får at vide, at den er for personlig, så eleven sletter den igen og kommer herefter ikke i gang igen og ender med slet ikke at skrive noget. En anden elev har lavet en meget rig ideudvikling og er meget opsat på at komme i gang med at skrive, men får at vide, at han skal skrive i den udleverede skriveramme og ikke strukturere sin tekst selv. Lærerens spontane ageren i undervisningen kommer dermed til at blokere for en formativ respons, som ville anerkende elevernes forsøg og animere dem til at skrive videre og skrive mere. Det flerstrengt planlagte ender i situationen med, at næsten ingen faktisk ender med at få skrevet sammenhængende tekster.

Det er med andre ord svært at gennemføre undervisning, som bygger på nogle andre antagelser end dem, man hidtil har arbejdet ud fra, og som fordrer en anden ageren i klasserummet, end man er vant til. I eksemplet ovenfor er der en antagelse hos læreren om, at elevers skrivning skal honorere krav om struktur, længde og korrekthed, og selvom den planlagte aktivitet ikke fokuserer på dette, har den simultane respons på elevernes skriveproces fokus på disse forhold. Lærerens eksisterende vane i omgangen med ele-

verne kommer i situationen til at dominere over en undervisningspraksis, som kun gradvist er i gang med at blive en del af den pågældendes repertoire og derfor fremstår uintegreret. Kendetegnende for lærerne i anden gruppe er en stor villighed til at afprøve projektets aktiviteter, men også en stor vanskelighed ved faktisk at integrere dem i eksisterende praksis.

Vilkår for samarbejde

I Lolland skriver har vi tilpasset vores arbejde til de samarbejdsfora, der fandtes på skolerne i forvejen, og vi har kunnet konstatere, at der kan være endog meget stor variation i skolers samarbejdskulturer, og at dette har betydning for medarbejderes udbytte af kompetenceudvikling. På en skole mødtes årgangsteamet hver uge, hvor også en afdelingsleder deltog, mens der på en anden skole ingen faste rammer var for samarbejde, det var helt uformelt organiseret og foregik på lærernes eget initiativ. På nogle skoler havde vi således hyppige teammøder med de deltagende lærere, mens det andre steder var projektet selv, der afstedkom to-tre årlige årgangsteammøder, som ellers ikke ville have fundet sted. Kompetenceudviklingsprojektet har ikke søgt at opfinde nye organiseringer på skolerne, men at styrke de didaktiske samtaler og samarbejder lærerne imellem; derfor har de eksisterende organiseringer været afgørende for projektdeltageres muligheder for at få udbytte af kompetenceudviklingsprojektet.

Ved sammenligning af to af lærerne i tredje gruppe ser vi meget frie samarbejdsrelationer, lav ledelsesmæssig involvering og sporadiske muligheder for konsulentens involvering hos den ene lærer, mens vi hos den anden ser meget stærk opbakning fra ledelse, vejleder og kolleger og gode betingelser for, at projektkonsulenten kan spille en rolle som sparringspartner. Begge lærere har et enstrengt udgangspunkt og har svært ved at integrere projektets antagelser og aktiviteter i deres tænkning og praksis. Hos den ene lykkes det stort set ikke, mens der hos den anden går lang tid, før der sker en udvikling. Men den kommer, og den kommer som en slags omslag i vedkommendes tænkning omkring projektets didaktiske grundlag.

Det, det er jeg sikker på, og vi har faktisk haft det lidt oppe at vende, fordi det er ikke kun mig, der bokser lidt i matematik, men også de andre matematiklærere. [Vi] havde det på vores faglige, hvad hedder det, fagteam, i forhold til også at være lidt kritisk i forhold til det format eller system, vi ellers har kørt. (Andet interview vinter 2022/23)



Læreren reflekterer her over kvaliteten i de aktiviteter, som et læremiddel lægger op til, og fremhæver matematikfagteamet som det faglige fællesskab, hvori denne refleksion kan deles og udvikles. Efterfølgende ses hos denne lærer et stærkt engagement i aktiviteter omkring stilladserende potentialer i klasserummets fysiske indretning (som Lolland skriver havde introduceret på workshop 3 i første projektår):

[X] fortalte, at de havde haft fagteammøde i matematik nede i 2. klassens lokale, og at han var blevet blæst helt bagover over alt det, der bare hang overalt i lokalet. Han forklarede dem så om Lolland skriver, og de gik op og kiggede på 5.a og b's lokaler. (Observation af teammøde forår 2022)

Den pågældende lærer har over det første års tid opbygget en relation til konsulenten, deltaget hyppigt i teammøder, hvor vedkommendes undervisning næsten hver gang har været genstand for kollegial refleksion. Denne lærer får altså gennem hele perioden ideer til sin undervisning og bliver gennem hele perioden mødt med en forventning fra leder, vejleder og kolleger om at afprøve, tilpasse og udvikle projektets aktiviteter. Der går bare meget lang tid, før projektets konkrete aktiviteter 'rammer' vedkommende, men omvendt har den faste samarbejdskultur på skolen bidraget til at støtte denne lærers udvikling, når der ellers kommer et indhold, som vedkommende kan identificere sig med:

[X] tog over og fortalte om, hvor meget sidste teammøde havde sat tanker i gang. De havde snakket om [krav og relevans], og han havde virkelig tænkt på, om han havde for lave forventninger og satte for lave krav. Han havde derfor lavet en wordfil med krav til elevernes fremlæggelser [...]. (Observation af teammøde vinter 2022)

Den førstnævnte lærer, som slet ikke afprøver projektets aktiviteter, har ikke på samme måde været omgivet af lignende ledelsesmæssige og kollegiale strukturer, hvilket måske kan forklare, at projektets aktiviteter slet ikke afprøves. Når vi alligevel placerer dem begge i tredje gruppe, skyldes det, at den udvikling, som trods alt sker, jo indtræffer relativt sent og også er løst integreret. Men organisatorisk og ledelsesmæssig involvering fremstår som nødvendig og som noget, der hele tiden skal være der, for at en lærer

kan gribe momentet, når det indtræffer. Alternativet er, at der slet ikke sker noget.

Perspektiver på lærerudvikling gennem udviklingsprojekter

Opsummerende kan vi konstatere, at der er stor variation i både udgangspunkt, betingelser for kompetenceudvikling og opnået udvikling, og at disse variationer ikke er fagspecifikke, men synes at bero på et samspil mellem grundlæggende antagelser om elevers deltagelse, skrivning og tekster i fagundervisning samt betingelser for samarbejde med andre.

De deltagende læreres syn på sprog, skrift og tekster i deres fag og undervisning varierer meget og udgør for et skrivedidaktisk udviklingsprojekt en selvstændig betingelse for udbytte. Det nemmeste ville naturligvis være gennem frivillig rekruttering at arbejde mest med de i forvejen interesserede, hvor man kunne skabe hurtige og meget synlige resultater, men i en samlet skoleudviklingsoptik er det naturligvis lærerne i tredje gruppe, der har det største behov for kompetenceudvikling. For dem er vigtige elementer i et udviklingsforløb god tid, stor indflydelse, ro til udvikling og støtte fra ledelse, vejledere, kolleger og eventuelt eksterne parter. Erfaringerne fra Lolland skriver viser, at tegn på udvikling i undervisningspraksis kan være et helt eller halvdanget år undervejs, og at man ikke kan forcere didaktisk udvikling. Der skal være tid til at afvente det rette moment, og der skal være plads til, at den faktisk gennemførte undervisning også kan mislykkes nogle gange, inden en integration af ny praksis kan indfinde sig.

For andre lærere ligger projektet i naturlig forlængelse af deres hidtidige tænkning og praksis, og for dem er workshops og møder med konsulenter inspiration og tilbud om videreudvikling, som indtræffer hurtigt. Et kendetegn ved disse lærere er, at de alle er relativt nyuddannede, og man kan i design af udviklingsprojekter overveje, hvordan nyuddannedes på nogle måder mere opdaterede faglighed kan få udfoldelsesrum i kollegiale miljøer med stærke vaner og traditioner.

Ligesom der er stor variation i grundlæggende syn på sprog og skriftlighed, er der stor variation i de måder, lærere strukturerer og afvikler undervisning på. Som beskrevet sker der hos nogle en slags kollision mellem det i et udviklingsprojekt fælles planlagte og selve gennemførelsen. Fremtidige og mere sensitive projektdesigns kunne i højere grad tænke i metodiske differentieringer, hvor nogle lærere tilbydes co-teaching eller modelundervis-



ning forestået af en lokal vejleder eller ekstern konsulent. Metodiske greb som disse ville formentlig være virkningsfulde for lærere i anden og tredje gruppe. Erfaringerne fra Lolland skriver peger således på et behov for differentiering i såvel indhold som metode.

Det er en pointe, at data er ret varieret. De syv lærere er udvalgt ud fra hensyn til variation i fag, uddannelsesalder, køn og skoler. Det viste sig for nogle vedkommende ikke muligt at få særlig meget data, hvilket jo også afspejler deres måde at arbejde på. Generelt ser vi en sammenhæng mellem vilkår for samarbejde og integration af udvikling, men det er ikke entydigt. I første og anden gruppe, hvor projektet har stor effekt, er der også lærere fra skoler med meget løst rammesatte samarbejdskulturer og lav ledelsesinvolvering. Når de udvikler og integrerer projektets aktiviteter alligevel, kan det tilskrives uformelle relationer til både kolleger og projektkonsulenten. Disse lærere opsøger selv og organiserer selv samarbejdsrelationer, som er virkningsfulde, men også sårbare over for ændringer, jobskift og personbårne forhold.

Opsummerende peger erfaringerne fra Lolland skriver på, at det er meget vanskeligt på forhånd at designe effektiv kompetenceudvikling. Den skal tilpasses og justeres på meget differentierede måder, hvor lærere i samme fag og på samme skoler ikke nødvendigvis har samme behov.

Referencer

- Albers, B., & Metz, A. (2015). Implementeringsmodeller og -koncepter. I Albers et al. (red.), *Implementering – Fra viden til praksis på børne- og ungeområdet*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Applebee, A. N., & Langer, J. (2013). *Writing Instruction That Works: Proven Methods for Middle and High School Classrooms*. Teachers College Press.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29-58.
- Blikstad-Balas, M., Roe, A., & Klette, K. (2018). Opportunities to Write: An Exploration of Student Writing During Language Arts Lessons in Norwegian Lower Secondary Classrooms. *Written Communication*, 35(2).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2008). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. 3. udg. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.) (2015). *Kvalitative metoder: En grundbog*. 2 udg. Hans Reitzels Forlag.
- Brok, L. S., Bjerregaard, M. B., & Korsgaard, K. A. (2015). *Skrivedidaktik: En vej til læring*. Klim.
- Carter, H., & Townsend, D. R. (2022). A rationale for integrating writing into secondary content area classrooms: Perspectives from teachers who experience the benefits of integrating writing frequently. *Journal of Writing Research*, 13(3), 329-365. <https://doi.org/10.17239/jowr-2022.13.03.01>

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., Romanelli, L. H., Leaf, P. J., Greenberg, M. T., & Jalongo, N. S. (2008). Maximizing the Implementation Quality of Evidence-Based Preventive Interventions in Schools: A Conceptual Framework. *Advances in school mental health promotion*, 1(3), 6–28. <https://doi.org/10.1080/1754730x.2008.9715730>
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122–128.
- Gillespie, A., Graham, S., Kiuahara, S., & Hebert, M. (2014). High school teachers use of writing to support students' learning: A national survey. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27(6), 1043–1072. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9494-8>
- Graham, S., & Perin, D. (2007a). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescent middle and high school*. Alliance for Excellence in Education.
- Graham, S., & Perin, D. (2007b). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710–744. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566>
- Graham, S., Kiuahara, S. A., & MacKay, M. (2020). The effects of writing on learning in science, social studies, and mathematics: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(2), 179–226. <https://doi.org/10.3102/0034654320914744>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Hertzberg, F., & Roe, A. (2016). Writing in the content areas: a Norwegian case study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29, 555–576. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9607-7>
- Kiuahara, S. A., Graham, S., & Hawken, L. S. (2009). Teaching writing to high school students: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 136–160. <https://doi.org/10.1037/a0013097>
- Klein, P. D., & Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311–350. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.07.03.01>
- Klette, K., Sahlström, F., Blikstad-Balas, M., Luoto, J., Tanner, M., Tengberg, M., Roe, A., & Slotte, A. (2018). Justice through participation: student engagement in Nordic classrooms, *Education Inquiry*, 9(1), 57–77. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1428036>
- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 6(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.20>
- Krogh, E. (2015). Faglighed og skriftlighed – teori, metode og analyseramme. I E. Krogh, T. S. Christensen & K. S. Jakobsen (red.), *Elevskrivere i gymnasiefag* (s. 25–64). Syddansk Universitetsforlag.
- Madsen, B. (2019). Aktionsforskning og aktionslæring – ligheder og forskelle. I M. S. K. Sunesen (red.), *Aktionsforskning – indefra og udefra*. Dafolo.
- Nielsen, L. T. (2012). *Teamsamarbejdets dynamiske Stabilitet: En kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*. Forlaget UCC.
- Ray, A., Graham, S., Houston, J., & Harris, K. (2016). Teachers' use of writing to support students' learning in middle school: A national survey in the United States. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29(5), 1039–1068. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-015-9602-z>
- Robinson, V. (2018). *Færre forandringer, flere forbedringer*. Dafolo.
- Schön, D. (2001 [1983]). *Den reflekterende praktiker*. Klim.
- Sorcinelli, M., & Elbow, P. (2005). How to Enhance Learning by Using High-Stakes and Low-Stakes Writing. I McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers. 12. udg. (s. 192–212). Houghton Mifflin.
- Sturk, E. (2022). *Writing across the Curriculum in Compulsory School in Sweden*. Umeå Universitet.



- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- White, C. P., Reichelt, S., & Woods, B. (2011). Low stakes writing as an instructional strategy to engage students. *Family Science Review*, 16(1), 74-83. <https://doi.org/10.26536/FSR.2011.16.01.06>
- Wick, P. (2015). Skolen – mellem forandring og forankring. I Albers, B., Høgh, H., & Månsson, H. (red.), *Implementering – Fra viden til praksis på børne- og ungeområdet*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Winther, S., & Nielsen, V. L. (2013). *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. SFI, Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Peter Heller Lützen

konsulent

Nationalt Videncenter for Læsning

petl@kp.dk

Lise Overgaard Nielsen

lektor

Professionshøjskolen Absalon

lon@pha.dk