

Akademisk literacy i engelsk, fransk, spansk og tysk – et brobygningsperspektiv

Writing is at once a profoundly complex ability, a highly conventionalized mode of communication, and a uniquely personal form of individual expression. (Cumming 2006: 473)

Som angivet er skriftlig fremstilling i sig selv en meget kompleks aktivitet, og at skrive på et fremmedsprog udgør endnu et lag af kompleksitet, hvilket betyder, at L2-sprogbrugere oplever skrivning som den mest udfordrende af de fire færdigheder, hvilket også er understøttet af forskning inden for feltet, bl.a. Wolff (2000: 213-214), der samtidigt understreger, at “writing [...] is one of the most powerful means of promoting language learning.”

For at kaste lys over skrivning på fremmedsproget har vi med støtte fra Det Nationale Center for Fremmedsprog foretaget en undersøgelse af skrivning og læsning i gymnasiet og på universitetet, der dækker sprogene engelsk, fransk, spansk og tysk. I undersøgelsen er hovedfokus imidlertid på skrivning, og læsning inddrages kun i det omfang, det er nødvendigt for at udføre en skriftlig task. Man kan anlægge flere forskellige perspektiver på skriftlighed i sprogfagene.



JAN LINDSCHOUW

Ph.d., lektor

Institut for Engelsk, Germansk og Romansk,
Københavns Universitet

janl@hum.ku.dk



DORTE ALBRECHTSEN

Ph.d., lektor emerita

Institut for Engelsk, Germansk og Romansk,
Københavns Universitet

doralbr@hum.ku.dk

I denne artikel vil vi se på fagene ud fra begrebet *akademisk literacy*, som vi vil præsentere i afsnittet nedenfor. På gymnasieniveau har det skriftlige fået en central plads siden introduktionen af *Ny Skriftlighed* (Krogh 2010), der gav øget fokus på udviklingen af skrivekompetencen i alle fag som et centralt led i studiekompetencen såvel som et øget fokus på den rolle, som skrivning indtager i tilegnelsen af det faglige indhold:

Ny skriftlighed indebærer at to vinkler på det skriftlige arbejde fastholdes i et samlende og overordnet perspektiv, nemlig bekendtgørelsens elevvinkel med fokus på elevens udvikling af skrivekompetence som led i studiekompetencen, og læreplanernes fagvinkel med fokus på anvendelse af skriftlighed som led i tilegnelsen af faglig viden og kompetence. (Krogh m.fl. 2009: 9)

For sprogfagene er der med *Ny Skriftlighed* lagt op til en integration af skrivning med andre aktiviteter i undervisningen.

Formålet med projektet er at undersøge overgangen for sprogfagene i gymnasiet (stx) til sprogfagene på universitetet (KU) bl.a. med henblik på at belyse spørgsmålet: Hvordan bør universitetsstudierne i sprog tage højde for det niveau, de nye studerende bringer med sig? Og hvordan kan den akademiske literacy i gymnasiets sprogfag styrkes med henblik på overgangen til universitetsstudier? Vi har



LARS BEHNKE

Dr.phil.

Universität Oldenburg og Københavns Universitet

lars.behnke@hum.ku.dk



JOYCE KLING

Ph.d., lektor

Institut for Engelsk, Germansk og Romansk,

Københavns Universitet

joyce@hum.ku.dk



SANNE LARSEN

Ph.d., adjunkt

Center for Internationalisering og Parallelsproglighed,

Københavns Universitet

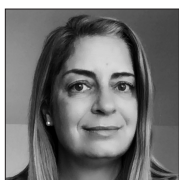
sannela@hum.ku.dk

valgt at fokusere på overgangen fra stx og ikke htx eller hf, da hovedparten af universitetsstuderende i fremmedsprog kommer fra stx.

I denne artikel vil vi først redegøre for undersøgelsens teoretiske ramme og design, samt for hvilke datatyper der indgår i den. Dernæst præsenterer vi resultaterne af analyserne på tværs af de fire sprog for til sidst at diskutere, hvordan vi kan hjælpe overgangen for nye studerende inden for læsning og skrivning. Efter denne oversigtsartikel følger fire artikler for hvert af de fire sprog, der udfolder resultaterne i de enkelte delprojekter.

Teoretisk ramme

Undersøgelsen tager udgangspunkt i en forståelse af skrivning i fremmedsprogfagene som både et centralt færdighedsmål i sig selv og som et middel, hvormed sprogfagernes indhold – herunder sproglæring såvel som læring om samfundsforhold, historie og litteratur – tilegnes. I den fagdidaktiske litteratur om L2-skrivning (skrivefærdighed på fremmed/andetsproget) skelnes der således mellem tre dimensioner af skrivning, hvoraf den første repræsenterer et perspektiv på skrivning som en færdighed, der skal opøves, mens de to øvrige fanger skrivningens funktion som et middel til at lære med: 1) at lære at skrive (*learning to write*), 2) at skrive for at lære indhold (*writing to learn content*), og 3) at skrive for at lære sprog (*writing to learn*



NATALIA MOROLLÓN MARTÍ

Ph.d., ekstern lektor
Institut for Engelsk, Germansk og Romansk,
Københavns Universitet
nmm@hum.ku.dk



CILIA REEBIRK

Cand.mag. i fransk sprog og kultur, adjunkt
Lycée International à St-Germain-en-Laye
creebirk@gmail.com



ANNA SANDBERG

Ph.d., lektor
Institut for Engelsk, Germansk og Romansk,
Københavns Universitet
annas@hum.ku.dk

language) (Ortega 2011). Vi trækker på alle tre dimensioner i en udviklet forståelse af, hvad tilegnelsen af akademisk literacy indebærer i et brobygningsperspektiv i sprogfagene. Eftersom alle tre dimensioner er en del af sprogfagene, kan de vægtes forskelligt.

Med hensyn til *at lære at skrive* skelner litteraturen med fokus på skriveprocesser ofte mellem erfarne (*skilled*) og uerfarne (*unskilled*) skribenter (Bereiter & Scardamalia 1987). I denne distinktion ligger der implicit en mulighed for at ændre sin status som et resultat af tilegnelse af mere erfaring. De uerfarne skribenter siges at betjene sig af en vidensreproducerende skriveproces (*knowledge telling*), som kan karakteriseres som en associativ proces, hvor der genereres ideer løbende som svar på, hvad eleven efterfølgende kan skrive (*what's next approach*) uden forudgående planlægning af teksten. Processen fortsætter, til tiden er udløbet, det krævede antal ord er opnået, eller eleven er løbet tør for ideer. Via denne proces foregår ikke nogen tilegnelse af viden. Eleverne trækker på det, de allerede ved, og giver dette videre fx i form af referater. I modsætning hertil anvender de erfarne skribenter en videnstransformerende proces (*knowledge transforming*), hvor de lægger ud med at sætte mål for deres tekst og planlægger hovedindholdet. Processen er karakteriseret ved problemløsning med inddragelse både af viden om indhold og om udtryk. Via denne skriveproces tilegner man sig noget nyt – man transformerer med andre ord sin viden.

I forhold til *at skrive for at lære indhold* er det derfor afgørende, at skribenten har tilegnet sig noget, der nærmer sig den erfarne skriveproces, da denne proces muliggør en bevægelse mod de højere niveauer i Blooms taksonomi. At skrive for at lære indhold tager ofte sit udgangspunkt i det læsestof, eleverne præsenteres for og/eller selv udvælger. I litteraturen anvendes begrebet *at læse for at skrive* (*reading to write*), som ud over en erfaren skriveproces også kræver en veludviklet læseproces, hvor læserne evner at forholde teksten til deres baggrundsviden (Hirvela 2016). Selve skrivningen hjælper dem til at organisere viden fra teksterne, og hvis de har formuleringsproblemer, er der noget, de ikke har forstået, eller sammenhænge, de ikke har set. Gennem skriveprocessen lagres stoffet dybere og bliver lettere at genkalde sig. At læse for at skrive har den yderligere funktion, at eleverne præsenteres for forskellige genrer. Bevidstgørelse med hensyn til genrer giver eleverne indsigt i, hvordan de i en given situation kan strukturere deres egne tekster. Dette fører os til den tredje dimension, *at skrive for at lære sprog*, i og med at eleverne via deres læsning opbygger deres akademiske ordforråd, som hjælper med at danne kohærens (indholdsmæssig sammenhæng) og kohæsi

(sproglig sammenhæng) i deres egne tekster ved at udvikle grammatiske og leksikalske udtryksmidler.

Akademisk literacy dækker således både over skrivning og læsning samt en sprogbeherskelse, der sætter eleverne i stand til at formidle den faglige indsigt, de har opnået i overensstemmelse med de genrekonventioner og videnstraditioner, som kendetegner bestemte fag. Vi trækker dermed på en udvidet forståelse af akademisk literacy, som indbefatter evnen til at kunne kommunikere kompetent i bestemte faglige diskursfællesskaber (Wingate 2015). I et brobygningsperspektiv er det væsentlige, at eleverne kan siges at påbegynde en socialiseringsproces ind i sprogfagenes genre- og videnstraditioner i gymnasiet, som udvides og re-kontekstualiseres på universitetsniveau.

Undersøgelsens design

Undersøgelsen beskrives bedst som en række casestudier for hvert af de fire sprog, hvor analyse af en række datatyper indgår. Det drejer sig om dokumenter med fokus på læreplaner og vejledninger for gymnasiet og studieordninger for universitetet. Desuden har vi indsamlet elevers og studerendes skriftlige produkter og udført interviews med lærere og undervisere samt med elever og studerende. Disse uddybes nedenfor. Undersøgelsen blev gennemført med deltagere fra Roskilde Gymnasium og Københavns Universitet i løbet af forår og sommer 2020 og var påvirket af nedlukningen af samfundet på grund af COVID-19-pandemien i denne periode, hvilket bl.a. bevirkede, at nogle fysisk planlagte aktiviteter blev omlagt til et online-format med de konsekvenser, dette medførte.

Læreplaner, vejledninger og studieordninger

Læreplaner og vejledninger på stx og studieordninger på universitetsniveau blev analyseret med henblik på at vurdere, hvordan skriftlighed og læsning, herunder forholdet mellem læsning og skrivning, foreslås vægtet i den konkrete undervisning og i bedømmelsen af elevers og studerendes skriftlige produkter. I nærværende artikel vil vi kun tage højde for dokumentanalyserne i begrænset omfang.

Skriftlige produkter

Analysen af elevers og studerendes skriftlige produkter byggede på terminsstile fra 3.g i gymnasiet og eksamensopgaver fra 2. semester på BA-studierne inden for hvert af de fire sprog. Samtlige elever og studerende udfyldte samtykkeerklæringer og blev sikret anony-

mitet. De skriftlige produktioner fordeler sig som følger på de fire sprog:

- Engelsk: 26 terminsstile fra én stx-klasse med engelsk A og 15 eksamensopgaver fra flere hold på 2. semester.
- Fransk: 10 terminsstile fra én stx-klasse med fransk begynder A og 5 med fransk fortsætter A (15 terminsstile i alt) og 17 eksamensopgaver fra ét hold på 2. semester.
- Spansk: 12 terminsstile fra én stx-klasse med spansk begynder A og 7 eksamensopgaver fra ét hold på 2. semester.
- Tysk: 11 terminsstile fra én stx-klasse med tysk fortsætter A og 10 eksamensopgaver fra ét hold på 2. semester.

På gymnasieniveau fik vi adgang til stort set alle elevernes opgaver, da der som sagt var tale om terminsstile, som blev skrevet i skoleårets løb, og som lærerne kunne indsamle og videregående samlet til projektgruppen. På universitetsniveau var det derimod frivilligt for de studerende at deltage, og opgaven blev først skrevet efter kursets ophør, hvorfor det var svært at få adgang til samtlige skriftlige produktioner på holdene.

I analysen af skriftlige produkter undersøgte vi dels rammesætningen af skriftlighed, dvs. undervisning og eksamenskrav, dels oplevelsen af at skrive og læse tekster på fremmedsprog hos elever og studerende, og endelig så vi på de skriftlige produkter. Nedenstående analysekategorier er med andre ord vokset ud af disse datatyper, der udgør fundamentet i vores analyse.

De engelske terminsstile og eksamensopgaver blev analyseret i forhold til, om eleverne og de studerende var i stand til at udtrække det essentielle af de udleverede tekster, om de besad viden om opbygningen af et analytisk essay, om de kunne integrere de specifikke krav fra opgaveformuleringen i en kohærent fremstilling af analysen af de udleverede tekster, samt om de demonstrerede viden om analysekategorier, der egner sig til fortolkningen af to genrer (fiktion vs. non-fiktion for terminsstilene samt litterære og historiske værker for hjemmeopgaverne). Vi så ligeledes på, om de havde et sprogfærdighedsniveau, der sætter dem i stand til at give en nuanceret akademisk fremstilling af a) analyse og diskussion for gymnasiet og b) analyse, fortolkning og syntese for universitetet.

I fransk, spansk og tysk analyserede vi opgaverne med henblik på tekststrukturering og sproglig korrekthed (grammatik og ordforråd, herunder transfer-fejl fra dansk og engelsk), og i hvor høj grad sprogbrugen passede til den krævede tekstgenre. Med henblik på det

akademiske så vi på, om opgaveforlæggene, tekstgenrerne og -emnerne tillod en akademisk tilgang til skrivning med argumentation og syntese, og hvorvidt pointerne var kontekstualiseret ved hjælp af referencer eller andet materiale, inkl. sekundærlitteratur.

Interviews

For alle fire sprog udførte vi semistrukturerede interviews på gymnasieniveau med de lærere, hvis elever skrev de omtalte terminsstile, og semistrukturerede fokusgruppeinterviews med eleverne (3-4 i hver gruppe). På universitetsniveau blev en til to undervisere for hvert sprog interviewet, og studerende blev interviewet i fokusgrupper (3-4 i hver gruppe). Hovedparten af interviewene foregik fysisk, men nogle af dem online.

Disse interviews blev transskriberet og analyseret i forhold til en række temaer: akademisk skrivning; læsefærdighed; forholdet mellem læsning og skrivning; feedback samt brobygning fra gymnasiet til universitetet.

Med dette design havde vi mulighed for fortolkning baseret på triangulering af analyserne af de forskellige datatyper.

Resultater af analyserne på tværs af sprog

I dette afsnit beskrives primært de forskelle og ligheder, som vi fandt på tværs af de fire sprog. Vi henviser til artikler for hvert af sprogene i dette nummer af *Sprogforum*. Vores undersøgelse viser overordnet set en klar forskel mellem engelsk på den ene side og sprogene fransk, spansk og tysk på den anden side. Forskellene ligger især i krav til akademisk skrivning og sprogfærdighedsniveau. Den sproglige korrekthed spiller en større rolle i stx for fransk, spansk og tysk, end den gør i engelsk. Der skrives kortere tekster i fagene fransk, spansk og tysk end i engelskfaget, hvor vi også finder, at kravene til tekstkohærens og det akademiske er større. Springet fra gymnasiets skriftlighed til universitetets tekstproduktion er derfor samlet set større for fransk, spansk og tysk end for engelsk, hvor forskellen ikke er helt så markant. Man kan spørge sig selv, om forskellene på de fire sprogs vægtning med hensyn til sproglig korrekthed skyldes forventede niveauforskelle eller forskellige fagtraditioner. Det er svært at svare på ud fra vores data, men man kunne forestille sig, at det var en kombination af begge dele. Eftersom elevernes niveau i engelsk generelt er væsentligt højere end i de øvrige fag kan man antage, at nogle sproglærere i fransk, tysk og spansk anser det for vigtigt at prioritere formaspektet og den sproglige korrekthed i undervisningen for at

løfte elevernes sproglige niveau. Ikke desto mindre påpeges det i styredokumenterne for alle fire fag på stx, at sammenhængende sprogbrug prioriteres højere end sproglig præcision, og at arbejdet med de sproglige aspekter tager udgangspunkt i et funktionelt sprogsyn og et kommunikativt tilegnelsessyn.

Akademisk skrivning

Arbejdet med det akademiske er i fokus i alle fag, men mest eksplicit i engelsk på stx. Eftersom eksamensforlæggene på stx i andre sprogfag end engelsk ikke lægger direkte op til akademisk skrivning, fylder det heller ikke meget i undervisningen og bedømmelsen af elevernes opgaver.

De udfordringer, man ser i engelskfaget på stx med hensyn til akademisk skrivning (at få eleverne til at bevæge sig fra det refererende til det redegørende og analyserende niveau), afspejles dog også i de andre fag.

Underviseren fra engelsk giver udtryk for, at de studerende er rimeligt godt klædt på ved starten af engelskstudiet. For at lette overgangen for de studerende deltager de i et introduktionskursus i 1. semester, der har fokus på en kobling af metabevidsthed om genrer og skriveopgaver, som danner grundlaget for skrivning i resten af studiet. Kravene til skrivning i de kulturelle og litterære fag er, at de studerende viser, at de kan danne syntese fx mellem det litterære og det historiske på basis af et antal værker, som i eksamensopgaven efter 2. semester.

I de øvrige sprogfag har de studerende som angivet ringe erfaring med akademisk skrivning fra gymnasiet. Dette afspejles i de opgaver, vi har analyseret på universitetsniveau, hvor der er stor spredning i akademisk skrivefærdighed og genrebevidsthed. De studerende, der klarer sig bedst, angiver i interviewene, at de trækker på erfaringer fra dansk- og engelskfaget i gymnasiet, og de har generelt oplevelsen af, at de mangler baggrund for akademisk skrivning på fransk, spansk og tysk, og det på trods af at flere af underviserne har et fokus på centrale elementer inden for denne disciplin, fx tekststruktur og -sammenhæng samt forskellige kohæSIONSSKABENDE MARKØRER.

Forholdet mellem læsning og skrivning – reading-to-write

An illuminating experience in the professional lives of many L2 writing teachers is the recognition that their students' difficulties while writing in the L2 are not necessarily, or not predominantly, writing

problems per se. Upon closer examination, they can often be traced to problems in reading. (Hirvela 2016: 1)

Som angivet ovenfor har læsning i forbindelse med skriftlige opgaver forskellig vægtning i fagene. I engelsk på stx er det meget vigtigt, idet elever med dårlig læsefærdighed ofte ender med at producere overfladeskrivning og misforstår teksten. I tyskfaget er tekstforståelse en del af undervisningen og eksamen, men teksterne er korte og fordeler sig på få genrer (journalistik eller fiktion). I fransk og spansk arbejdes der ikke eksplicit med at udvikle denne kompetence hos elever og studerende hverken på stx eller universitet. Her spiller tekstforståelse en væsentlig mindre rolle i forhold til at kunne løse en skriftlig opgave. Læsning evalueres implicit i den skriftlige opgave, og en elev kan godt opnå en god karakter uden at inddrage materialet fra tekstforlægget i særligt stort omfang.

Sproglig korrekthed og grammatik

Arbejdet med grammatik og sproglig korrekthed adresseres i alle fag på stx, men fylder betydeligt mere i fransk, spansk og tysk end i engelsk, både i den konkrete undervisning og i bedømmelsen af elevernes opgaver. Der er divergerende opfattelser af, hvor godt de studerende er klædt på sprogligt, når de påbegynder universitetsstudierne i de nævnte fremmedsprog. I engelsk og spansk er det undervisernes oplevelse, at de studerende er klædt godt på sprogligt, når de kommer fra gymnasiet, mens det modsatte synes at gøre sig gældende for fransk og tysk – i hvert fald til en vis grad. Vurderingen af de studerendes sprogfærdighed synes imidlertid også at afhænge af det kursus, der undervises i. Således er der størst fokus på de studerendes sproglige udfordringer i fag, hvor der eksplicit undervises i sprogfærdighed, mens det er mindre udtalt i kulturelle og litterære fag, hvor sprogfærdighedsdimensionen fylder mindre, og hvor der i stedet kan fokuseres på tekststruktur og -indhold og dermed på oparbejdelsen af generelle akademiske færdigheder. Især på tyskstudiet opleves der er en stor spredning i de studerendes niveau, hvilket til dels hænger sammen med, at de studerende har forudsætninger i hhv. a- og b-niveauer fra gymnasiet. Man skal samtidig tage højde for, at nogle studerende tilegner sig sprogfærdighed mellem de to uddannelsesstrin (fx via studieophold og erhvervsarbejde), hvorved nogle har en fordel, når de påbegynder deres universitetsstudium i et sprogfag.

Analyserne af de tyske opgaver viser desuden, at en kontekstba-

seret funktionel tilgang til det grammatiske (Bock & Jacobsen 2020) vil være en frugtbar måde at koble sproglig kompetence og skrivekompetence på. Et forhold, som både elever og studerende selv gav eksempler på i deres interviews.

Sprog og kognition

Vores undersøgelse peger på, at sprog og kognition ikke nødvendigvis følges ad (gælder især for fransk og tysk). De studerende har svært ved at udtrykke sig på fremmedsproget, hvorfor skriveprocessen risikerer at blive todelt, hvor der først fokuseres på indholdet (på dansk) og dernæst omsættes til fremmedsproget (fx i form af regulær oversættelse eller ved hjælp af ordbøger og grammatikker). Den hyppige brug af interferens fra dansk er et tydeligt tegn på dette.

I den tyske og franske del af projektet giver både elever og studerende desuden udtryk for, at de ofte har behov for at oversætte de tekster, de skal læse på tysk og fransk, til dansk for at være sikre på, at de har forstået indholdet.

Hvilket sprogligt niveau: Progression og kriterierne

En vigtig problematik er niveaukromiterierne på de to uddannelsestrin på fransk, spansk og tysk, også set i forhold til Den europæiske referenceramme (CEFR) som præsenteret i udgaven fra 2008 og ikke den seneste fra 2020. Vores undersøgelse af skriftlighed viser her en ret stor divergens i formuleringen af faglige mål og kompetencer i forhold til CEFR. Dette gælder både for gymnasiet og universitetet. Nogle gange bliver samme deskriptorer anvendt til beskrivelse af forskellige niveauer, og desuden tyder nogle formuleringer af de sproglige kompetencemål i de danske uddannelser på, at ambitionsniveauet ligger højere end CEFR. Spørgsmålet er, om kompetencebeskrivelserne er realistiske og dækkende for det faktiske niveau. Dette gælder fx beskrivelsen af skrivefærdighed i fagstudieordningen i fransk (Fagstudieordning Bacheloruddannelsen i fransk sprog og kultur 2019) og de ministerielle vejledninger for gymnasieuddannelsen i tysk (Børne- og Undervisningsministeriet 2020a/b). For eksempel er et "varieret" ordforråd først kendetegnende for niveau B2 efter CEFR, mens samme deskriptor bliver brugt i vejledningen for tysk som fortsættersprog B, der svarer til B1 efter CEFR. Det at kunne variere og dermed tilpasse sin sprogbrug til den pågældende situation er en vigtig forudsætning for at mestre et akademisk register, og dermed kan forskelle som disse blive ret afgørende både for læring i og tilegnelse af akademisk literacy.

Hvordan hjælper vi overgangen for nye studerende inden for læsning og skrivning?

I lyset af de manglende sproglige og akademiske kompetencer hos nye studerende i fransk, spansk og tysk er det universitetets opgave at støtte de studerende i opøvelsen af disse kompetencer. Især i forhold til tysk er dette særligt påkrævet, da nye studerende typisk kommer med en stx-eksamen på b-niveau, hvor eleverne ikke udprøves skriftligt, men det er også centralt for de øvrige sprogfag.

Særlige fagelementer, der understøtter overgange for de nye studerende som det førnævnte introduktionskursus på engelskstudiet, eller oprettelsen af et skriveværksted, som det er tilfældet på spanskstudiet, har vi gode erfaringer med. Herudover synes der at være et behov for at styrke samarbejdet mellem de sprogligt og kulturelt orienterede fag, så arbejdet med at udvikle de studerendes skriftlige og akademiske kompetencer ikke kun påhviler sprog- og grammatikundervisningen, men også indholdsundervisningen (gælder både fransk, spansk og tysk). Især er det vigtigt, at der arbejdes med disse kompetencer, når eksamensformen er en skriftlig hjemmeopgave skrevet på fremmedsprog.

Endelig har projektet vist, at læsning som forberedelse til (akademisk) skrivning er en forsømt disciplin, som alle fire sprogfag bør fokusere på både på gymnasie- og universitetsniveau, dels som forbedring af læseforståelsen, dels bevidstgørelse med hensyn til det sproglige og strukturelle i akademiske tekster.

Litteratur

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bock, K. & Jacobsen, S.K. (2020). På tværs af sprog – med litteratur og grammatik i fokus. *Viden om Literacy*, 27, 98-104.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020a). *Tysk fortsættersprog A, stx. Vejledning*. København: Børne- og Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 1. marts 2021 på 200706-Tysk-fortsættersprog-A-stx-vejledning-juni-2020.pdf.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020b). *Tysk fortsættersprog B, stx. Vejledning*. København: Børne- og Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 1. marts 2021 på 200706-Tysk-fortsættersprog-B-stx-vejledning-juni-2020.pdf.
- Cumming, A. (2006). Teaching writing: Orienting activities to students' goals. I: Usó-Juan, E. & Martínez-Flor, A. (red.), *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (s. 473-491). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, undervisning og*

- evaluering (2008). København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. Lokaliseret d. 6. januar 2021 på Den-faelles-europaeiske-referenceramme-for-sprog.pdf.
- Fagstudieordning. Bacheloruddannelsen i fransk sprog og kultur (2019). København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet. Lokaliseret d. 6. januar 2021 på hum.ku.dk/uddannelser/aktuelle_studieordninger/fransk/fransk_sprog_og_kultur_ba.pdf.
- Hirvela, A. (2016). *Connecting reading and writing in second language writing instruction* (2. udg.) Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Krogh, E. (red.) (2010). *Videnskabsretorik og skrivedidaktik*. Gymnasiepædagogik nr. 77. Odense: Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
- Krogh, E., Christensen, T.S. & Hjemsted, K. (2009). *Ny skriftlighed? Evaluering af det skriftlige arbejde efter gymnasireformen*. Gymnasiepædagogik 73. Odense: Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
- Ortega, L. (2011). Reflections on the learning-to-write and writing-to-learn dimensions of second language writing. I: Manchón, R. M. (red.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (s. 237-250). Amsterdam: John Benjamins.
- Wingate, U. (2015). *Academic literacy and student diversity: The case for inclusive practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Wolff, D. (2000). Some reflections on the importance of writing in foreign language learning. I: Plag, I. & Schneider, K.P. (red.), *Language use, language acquisition and language history* (s. 213-226). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.