



Digital og dynamisk tekstskabelse i 1. klasse

LISE BAUN, PH.D.-STUDERENDE, KØBENHAVNS PROFESSIOnSHØJSKOLE OG AARHUS UNIVERSITET

Det digitale læremiddel *Skriv og læs* vil lære børn at læse gennem at skrive – med god mulighed for at skrive om emner, der giver mening for dem. Når man betragter læremidlet i et socialt praksisperspektiv, viser det sig at rumme rige muligheder for at gøre børnene til deltagere i skolens literacypraksisser og for at give dem mulighed for at skabe betydning, hvor de også trækker på literacypraksisser fra deres hverdag uden for skolens domæne. Hvorfor er det vigtigt? Fordi forskning peger på, at eleverne har mange ressourcer med sig her, der ofte bliver overset i skolesystemet, hvilket er et problem, når man gerne vil give alle elever lige mulighed for deltagelse i skolens literacypraksisser (Gee & Gee, 2004; Heath, 1993; Kress, 1997; Lillis, 2013; Ormerod & Ivanič, 2002).

Artiklen indledes med en præsentation af *Skriv og læs*. Herefter vil læremidlets affordanser blive undersøgt i lyset af skriveforskeren Theresa Lillis' dynamiske tekstbegreb grundet i et socialt praksisperspektiv. Afslutningsvis vil de teoretiske pointer blive belyst med et konkret eksempel fra en 1. klasse, hvor elevernes tekstskabelsesproces viser sig at være både dynamisk og integreret i det sociale liv med kammeraterne.

Skriv og læs – et didaktisk læremiddel

Med *Skriv og læs* kan eleverne skrive og udgive små digitale bøger. Hver bogside har plads til, at børnene kan skrive og indsætte en illustration. Nederst kan en voksen skrive og oversætte børneskrivningen til voksenskrivning. Bøgerne kommer til at ligge på en digital bogreol, de kan gemmes som PDF og printes ud eller sendes som vedhæftet fil i en mail. Læremidlet bygger på metoden ”opdagende skrivning” (Korsgaard et al., 2019), hvor tankegangen er at bruge skrivning som udgangspunkt for at lære skriftens lydprincip – ja, for at lære at læse. Dette understøttes blandt andet ved, at bogstavlydene siges, når der tages på tastaturet.

Derudover er en række fravalg på forhånd truffet. De visuelle udtryksmuligheder er stærkt reduceret i forhold til, hvad det digitale format ellers kan tilbyde. Der er for eksempel kun mulighed for at bruge én skrifttype, og der er kun plads til én illustration på hver side. Læreren kan også oprette en skabelon med sætningsstartere og overskrifter, ligesom der kan lægges billeder ind, som elevernes skrivning skal tage afsæt i. Alle disse afgrænsninger har den didaktiske fordel, at det er lettere for de yngste elever at have overblik over de visuelle funktioner, og at de dermed lettere kan vælge og komme videre i skriveprocessen. Ulempen er, at det især på længere sigt også begrænser deres visuelle udtryksmuligheder. Der er dog sørget for, at de ældre elever verbalsprogligt kan udfolde sig mere, idet voksenskrivningsfeltet og/eller illustrationsfeltet kan fjernes i opsætningen.

I udgangspunktet finder eleverne dog illustrationer i en billedbase, uploader et billede eller tager fotos med devices kamera. I billedbasen ligger også billedhistorier, eleverne kan bruge som ud-

gangspunkt for skriveprocessen. Der kan endvidere søges frit i billedbasen både ved at skrive og ved at bruge en indtalingfunktion. Efterfølgende kan der indsættes talebobler, ligesom der kan optages lyd til billederne.

Skriv og læs' affordanser i et dynamisk blik på tekstskabelse

I den følgende undersøgelse af læremidlets affordanser tages udgangspunkt i skriveforskeren Theresa Lillis' dynamiske tekstbegreb. Lillis leverer en skarp kritik af undervisningssystemet for ikke at værdsætte elevernes erfaringer med tekster og skrivning i hverdagssammenhænge uden for skolens domæne (Lillis, 2013). I forlængelse heraf rejser en nyere undersøgelse af danskfagets læremidler den kritik, at mange skriveopgaver – også til begynderlæsning og -skrivning – har mere karakter af udfyldningsopgaver og kun giver mening i en skolesammenhæng (Bremholm, 2017). Didaktisk forskning peger på vigtigheden af, at eleverne lærer at bruge skrivning og læsning i virkelige og vedkommende kommunikationssituationer og dermed oplever skrivning og læsning som meget mere end tekniske færdigheder (Foorman & Connor, 2011; Liberg, 2012).

Men er *Skriv og læs* andet end en digital udgave af udfyldningsopgaven eller kladdehæftet? Dette spørgsmål vil jeg forsøge at give svar på, når jeg i det nedenstående ser nærmere på læremidlets affordanser. Theresa Lillis' dynamiske tekstbegreb fremhæver tre aspekter ved tekstskabelse, som er gode til at beskrive de muligheder, som *Skriv og læs* tilbyder, nemlig: semiotiske ressourcer, social interaktion og mobilitet (Laursen, 2015; Lillis, 2003; 2013).

Inddragelse af semiotiske ressourcer

Lillis peger på, hvordan tekster altid vil trække på skriverens semiotiske ressourcer og derved bringe betydning ind i teksten fra andre (sociale) sammenhænge (Kress, 2009; Lillis, 2013). Når standardsiden i *Skriv og læs* har plads til en illustration øverst, gøres billedet til afsæt for elevernes skriveforsøg, sådan som det ofte gør sig gældende i læremidler til begynderlæsning. Herved trækkes på billedet som en semiotisk ressource, elever allerede har et indgående kendskab til fra deres hverdagsliv. *Skriv og læs'* kamerafunktion gør det muligt for eleverne at tage billeder fra hverdags- eller særdagsituationer og lægge dem ind på bogsiden. De kan derved gøre brug af semiotiske ressourcer, de har fået i andre sociale sammenhænge, fx familiens traditioner, og derudover fra film, bøger, apps og gaming.

Med voksenskrivningsfeltet har den voksne mulighed for at tilbyde semiotiske ressourcer i form af konventionel stavning og sætningsstruktur, og hvis læreren opretter en bogskabelon, kan det være en ressource i elevernes strukturering af teksterne. Endelig kan bøgerne vises på projektor/elektronisk tavle, og her kan der gøres opmærksom på funktioner og ressourcer i læremidlet, ligesom fællesskrivning kan modellere elevernes skriveproces og brugen af skriftsprogs- og genrekonventioner.

Læremidlet muliggør derfor en undervisning, hvor både skolens literacypraksisser og elevernes hverdags erfaringer kan komme i spil, med inddragelse af semiotiske ressourcer fra begge domæner.

” Læremidlet muliggør derfor en undervisning, hvor både skolens literacypraksisser og elevernes hverdags erfaringer kan komme i spil, med inddragelse af semiotiske ressourcer fra begge domæner.

Tekster skabes i social interaktion

Indtil 1970'erne ser man i forskningen skrivning primært som en individuel aktivitet, der udspringer af skriverens eget hoved (Hoel, 1995). Det sociale praksisperspektiv på literacy gør op med denne antagelse, hvilket afspejles i Lillis' dynamiske tekstbegreb (Barton & Hamilton, 2003; Heath, 1993). Tekster bliver i praksis ofte skrevet på foranledning af andre, men også i interaktion med andre, fx i en kollektiv skriveproces eller som vejledning og respons.

I designet af *Skriv og læs* er den sociale interaktion omkring skrivningen tænkt ind, og det kommer konkret til udtryk i voksenskrivningsfeltet. Voksenskrivningen kan have stor betydning for elevernes tidlige skriveforsøg, hvor eleverne ofte ikke vil kunne huske eller læse, hvad de selv har skrevet med børneskrivning. Læreren indflydelse på og bidrag til bogen kan variere meget, alt efter om læreren benytter sig af voksenskrivningsfeltet, kommentarmuligheden eller ønsker at målrette eller afgrænse elevernes tekstskabelse yderligere ved hjælp af skabelonfunktionen som beskrevet ovenfor. Endeligt kan den sociale interaktion omkring tekstskabelsen inddrage hele klassen i fællesskrivning af bøger, fx om klassens tur i zoo.

Den sociale interaktion omkring teksterne muliggøres også, når bogen efterfølgende dukker op på den digitale bogreol og kan læses af både lærere, forældre og kammerater. På denne måde kan der både gives og modtages respons på bøger, ligesom bøgerne kan læses fælles via projektoren i klassen. Denne form for eksponering kan blive problematisk, både i klasserummet, og hvis læreren giver skriveopgaver for som lektie. *Skriv og læs* er blevet brugt flittigt til at skrive "coronadagbøger" i nedlukningsperioderne under epidemien. Erfaringerne viser, at der her er store variationer i både kvalitet og kvantitet af bøgerne, ligesom en del elever ikke formår at komme i gang med opgaven. Her er det uligheden i forældre støtte, der bliver eksponeret, da elever på begyndertrinet har brug for støtte fra forældre – ikke kun til voksenskrivningen, men også til overhovedet at komme i gang og sætte en ramme omkring arbejdet, uanset om det foregår på papir eller tastatur.

Tekster er mobile

Det tredje aspekt af Lillis' dynamiske blik på tekster er mobiliteten, dvs. at tekster, alt efter hvor de optræder, kan få forskellige funktioner (Lillis, 2013).

Mobiliteten af elevernes *Skriv og læs*-bøger gør dem anderledes end tekster skrevet på papir eller i skolehæfter. Det digitale format øger teksternes mobilitet på tværs af sociale sammenhænge og giver mulighed for, at bøgerne kan få forskellige funktioner. En bog, der skrives fælles i klassen efter en tur i zoo, kan således fungere som en model for elevernes individuelle skrivning, den kan læses derhjemme som en læselektie, og endelig kan den fungere som et "brev" til forældrene med information om ugens undervisning.

Bogreolen betyder, at læreren hele tiden både i forberedelsen og i undervisningen kan holde overblikket over og evaluere elevernes arbejde. Hvis eleverne på eget initiativ skriver bøger derhjemme, kan det give læreren et indblik i elevernes interesser og emnevalg, når de er på egen hånd – en indsigt, man ikke ville få, hvis eleverne blot skrev på papir.

Forældrene kan også via bogreolen følge med i deres barns skrivning og skriveudvikling, og der kan genereres et link til den enkelte bog, sådan at den kan deles med nogen, der ikke har adgang til klassens bogreol, fx bedsteforældre eller andre. Elevernes tekster i *Skriv og læs* har altså mulighed for at bevæge sig på tværs af skolens og hverdagslivets domæner. Spørgsmålet er, hvad den synlighed, som mobiliteten skaber, kan betyde for børnenes første eksperimenter med skriftsproget. En lavtpræsterende elev ville før kun få lærerens og eventuelt forældrenes syn på sine skriveforsøg i kladdehæftet. Nu kan både kammerater og

klassens forældre følge med. Det er værd at overveje, om teksternes mobilitet drevet frem af det digitale udstiller elevers faglige mangler, og hvilke konsekvenser det har for deres skriveudvikling.

” Det er værd at overveje, om teksternes mobilitet drevet frem af det digitale udstiller elevers faglige mangler, og hvilke konsekvenser det har for deres skriveudvikling.

Eksempler fra praksis

Når webappen *Skriv og læs* ansues i lyset af Theresa Lillis' dynamiske tekstbegreb, tydeliggøres det altså, at læremidlet trods kritikpunkter tilbyder nogle muligheder, som det traditionelle kladdehæfte eller lærebogsmateriale ikke gør. Det være sig i form af en invitation til at inddrage semiotiske ressourcer fra forskellige domæner, at muliggøre forskelligartede sociale interaktioner omkring teksterne og at intensivere tekstens mobilitet. Det bliver derfor interessant at finde ud af, om disse tre aspekter i praksis forløses. Og om eleverne både bliver inviteret ind som deltagere i skolens praksis – og kan trække på erfaringer fra hverdagslivets literacypraksisser. Jeg vil komme med to eksempler fra mit feltarbejde, der kan pege i retning af et svar. De to eksempler er to situationer fra samme gruppearbejde, og de er valgt, da de i koncentreret form viser nogle af de tendenser, jeg indtil videre har observeret i mit feltarbejde.

Vi er i en 1. klasse, hvor eleverne i november har fået til opgave at skrive en bog om deres makker, som skal bruges som klassens særlige læselektie hver dag i december. Opgaven tager udgangspunkt i en tekst fra deres første læsebog, hvor hovedpersonen præsenteres. Som forberedelse har eleverne udspurgt hinanden om navne på familiemedlemmer, adresse, fritidsinteresser osv. Dette er nedskrevet i en form for storyboard på papir (jf. figur 1).

The image shows a storyboard template titled "Min Bog" (My Book). At the top left, there is a small illustration of a pencil and a notepad. The title "Min Bog" is written in blue. Below the title, the instruction "Tegn eller skriv, hvad der skal være på siderne i din bog" (Draw or write what should be on the pages of your book) is written. The storyboard is divided into eight rectangular boxes arranged in a 4x2 grid. The boxes are labeled as follows: "Forside (Titel, forfatter)" (Front cover (Title, author)), "Side 1", "Side 2", "Side 3", "Side 4", "Side 5", "Side 6", and "Bagside (Hvad handler bogen om?)" (Back cover (What is the book about?)).

I makkerparret Ida og Malthes tilfælde kommer det at "dabbe", en positur fra gaming og fodboldverdenen, i fokus, og tekstskabelsesprocessen foregår i udpræget grad kollektivt. I udgangspunktet er skrivningen af læreren tænkt som en individuel og lineær proces, hvor planlægning på storyboardet og tekstskrivning på iPad er adskilte faser. Hos mange makkerpar bliver skriveprocessen i disse lektioner alligevel kollektiv og dynamisk, hvilket læreren accepterer og bakker op om. Det første eksempel viser, hvordan et foto er motor i en kollektiv skriveproces, hvor ord bliver til sætninger, og semiotiske ressourcer og valgmuligheder bliver synlige.

Figur 1: "Min bog". Arbejdsark til storyboard (Gyldendal, 2021)



Billede 1: Ida skriver, og Malthe følger intenst med

D-d-d-dab!

Ida skriver på sin tekst. Malthe kan ikke rigtig komme i gang med sin bog og går, som det jævnligt sker, rundt til nogle af de nærmeste drenge i klassen og laver dab-posituren som en anden Fortnite-avatar eller en fodboldspiller, der lige har scoret.

Ida: (Vender sig mod tabletten og siger med fjollet stemme) Skal jeg tage et billede af Malthe? (Malthe laver et dab. Ida griner).

Ida: Løft lige armen en lille smule (Ida tager billedet).

Ida: Perfect!

(Malthe fortsætter, kigger på billedet, smiler stort, viser posituren til klassekammeraterne og går en lille rundtur til de nærmeste borde).

Ida: Er det her ikke godt, Malthe? (Ida sætter en taleboble på og skriver "dab").

Malthe: (Læner sig ind over Idas tablet og læser) Dab!

Malthe: Skriv 'dab'!

Ida: Nej... Hvordan er det nu... hvordan er det nu, man skriver det. Jeg - jeg - jeg... j - e - g

Malthe: (langsomt) jeg... dab!

Ida: Mmmm... Jeg vil...

Malthe: dab!

Ida: (Lyderer) H - h - h... Ha

Malthe: et... dab (Ida skriver videre) et... dab!

Ida: (Lyderer) e-e-e - et!

Malthe: dab!

Ida: (Lyderer) d - d - d

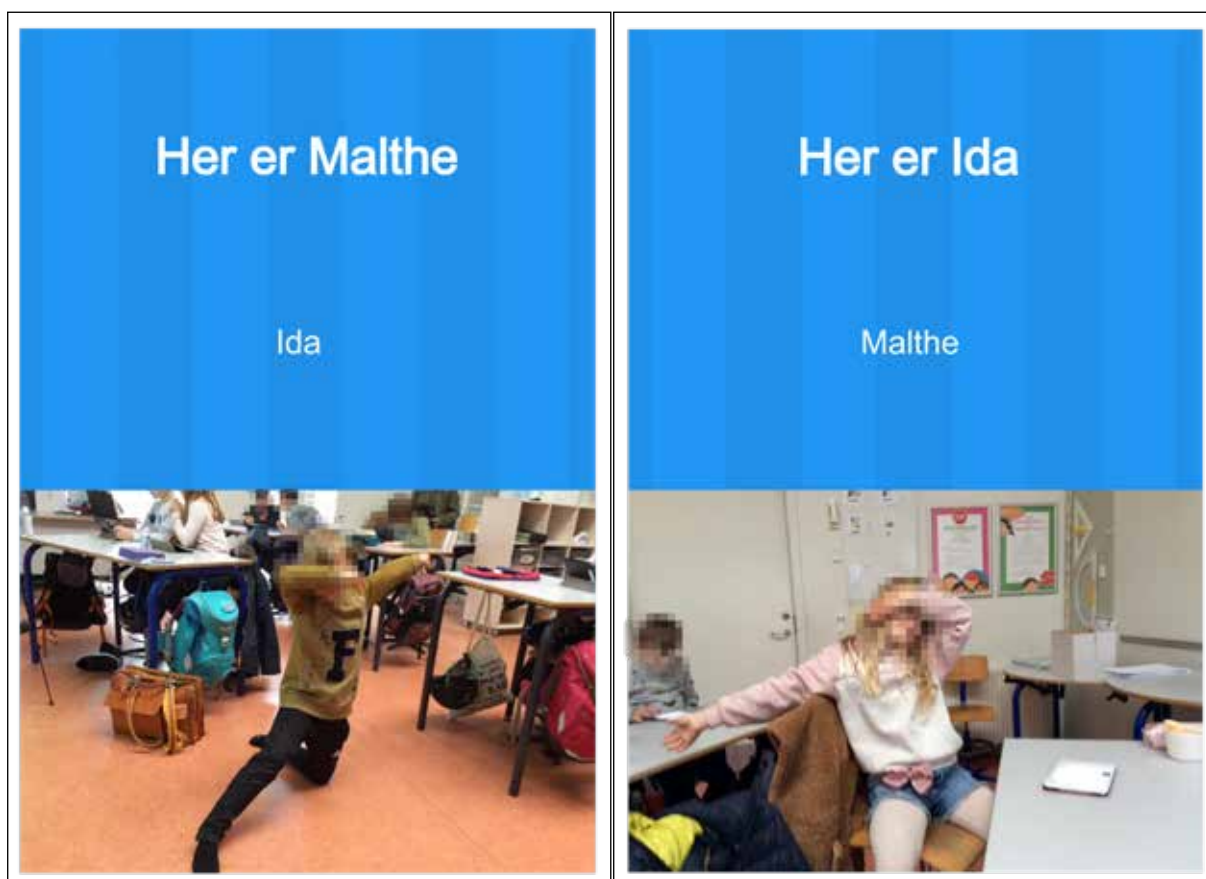
Malthe: dab! Dab!

Ida: Dab! Perfect! Jeg vil ha' et dab.

Eksemplet viser blandt andet, hvordan muligheden for at indsætte egne fotos i teksterne kommer til at fylde en del for eleverne i disse undervisningslektioner. Meget interaktion foregår rundt om disse bille-

der, og Malthes dab går fra at være en del af den løbende kommunikation mellem ham og kammeraterne – en lille pause midt i timen – til at blive en semiotisk ressource fra hverdagslivet, som både han og Ida i høj grad trækker på i deres tekstskabelse. Billedet som ressource og udtryksmulighed tages af Ida under kritisk behandling og vurderes ”perfect”. Det samme gælder selve skriveprocessen, hvor hun har flere syntaktiske ressourcer end Malthe. Det er her værd at lægge mærke til, at Malthes flakken om er vendt til fuld koncentration om Idas skriveproces. Malthe gentager ordet ’dab’ otte gange, mens Ida lyder sig frem i sætningen: ”Jeg vil ha’ et dab”. Tekstskabelsen foregår altså helt tydeligt i en social interaktion, hvor de to elevers forskellige semiotiske ressourcer er i spil. Med udgangspunkt i en semiotisk ressource fra børnenes hverdagsliv, som Malthe har bragt på banen, går Ida foran i skriveprocessen, og Malthe følger efter i arbejdet med de skriftsproglige konventioner.

” Malthes dab går fra at være en del af den løbende kommunikation mellem ham og kammeraterne – en lille pause midt i timen – til at blive en semiotisk ressource fra hverdagslivet, som både han og Ida i høj grad trækker på i deres tekstskabelse.



Billede 2: Forsiderne til Ida og Malthes bøger

Det andet eksempel viser, hvordan tekstens mobilitet bliver vigtig sammen med en kritisk brug af semiotiske ressourcer. Mobiliteten her består i, at bøgernes forside dukker op på projektoren på klassens bogreol. Her bliver det vigtigt at lave den helt rigtige positur og at få en ”go’ forside”. Det vises både i krops- og verbalsprog – og i interaktion med teknologien.

Det er jo sådan her, man dabber rigtigt

Malthe er nu også kommet i gang med at skrive på sin bog om Ida. De har nu begge lavet en forside, hvor makkeren dabber. På et tidspunkt får de øje på tavlen, hvor klassens *Skriv og læs*-bograol er projiceret op. De undersøger, hvordan og hvornår det slår igennem, når de ændrer ting på forsiden: foto, forsidefarve osv. Ida henleder Malthes opmærksomhed på billedet af ham selv, der dabber.

Malthe: Jeg er sådan en kaptajn (*Viser honnør-positur. Ida gør det samme*). Øhhh, kaptajn!
Ida: Man dabber da sådan her (*poserer*). Du dabber så'n (*viser honnør-positur*).
Malthe: (*Malthe viser et dab*). Det er jo sådan her, man dabber rigtigt.
Ida: Jeg tager et nyt billede.
Malthe: Ok. Fint. Kom! (*Malthe lægger sig ned på gulvet*). Det bliver et dybt dab. Du gør det først, når jeg ligger ned.
Lærer: Hvorfor skal du tage et billede nu, Ida?
Malthe: Hun skal ta' et dab. Vi vil ta' et ordentligt.
Ida: Perfect! (...) Jeg har gjort det meget bedre, Malthe.
(*De kommer tilbage til bordet*).
Malthe: Kan man se det oppe på tavlen? Neiii!
(*De holder øje med tavlen, hvor ændringerne ikke dukker op, og spørger læreren om at slukke og tænde igen for at opdatere. Ida klikker rundt på tabletten, og efter noget tid breder et smil sig over hendes ansigt*).
Ida: Ja. Såd'n go' forside!

Dette eksempel drives igen af en kritisk brug af dabbet som semiotisk ressource: ”Det er jo sådan her, man dabber rigtigt!” Der bruges ca. 7 minutter på at få dette billede og forsiden helt rigtig. Den synlighed, bøgerne får, når bogreolen projiceres op på tavlen, bliver en vigtig del af tekstskabelsen. Nu er børnene også i gang med at eksperimentere med teknologien i læremidlet, for hvornår slår de ændringer, de laver på deres skærm, igennem på tavlen?

Dette rejser imidlertid også nye spørgsmål, hvilket afspejles i lærerens spørgsmål til Ida: ”Hvorfor tager du billeder nu?” For hvor lang tid må arbejdet med de visuelle udtryksmuligheder i tekstskabelsen tage? Der er en reel risiko for, at de teknologiske eksperimenter kommer i forgrunden i forhold til skriveprocessen – herunder arbejdet med bogstaver og lyd, og det illustrerer både potentialet og udfordringen ved *Skriv og læs* som redskab i begynderlæse- og skriveundervisningen.

” For hvor lang tid må arbejdet med de visuelle udtryksmuligheder i tekstskabelsen tage? ”

En intensiveret dynamik drevet frem af det digitale

I mødet med *Skriv og læs* er der ikke et entydigt svar på, om materialet er bedre end opgavebogen eller kladdehæftet, men der er nogle oplagte gevinster og et par udfordringer, jeg på baggrund af mit feltarbejde gerne vil pege på.

Lillis' dynamiske tekstbegreb viser, at et digitalt læremiddel som *Skriv og læs* har betydelige didaktiske muligheder. I de små eksempler fra praksis viser det sig, som det ofte har gjort i mit feltarbejde, at elevernes skriveproces med *Skriv og læs* forholdsvis nemt kan trække på semiotiske ressourcer fra deres

hverdag uden for skolen, med gaming, fritidsinteresser og familieliv, når kamerafunktionen bruges, eller der søges i billedbasen. Kamerafunktionen bliver afsættet for en kollektiv tekstskabelsesproces, som foregår intenst, når elever bidrager til samarbejdet med hver deres semiotiske ressourcer. Skriveprocessen foregår desuden i et dynamisk samspil med det sociale liv i klassen, når der under arbejdet gives rum for elevernes interaktioner med hinanden. Tekstens mobilitet mellem de forskellige medier i klasserummet (tablet og tavle) tilføjer på grund af synligheden nye aspekter til elevernes tekstskabelse.

I mit ph.d.-projekt undersøger jeg med en etnografisk tilgang, hvilke literacypraksisser elever i to 1. klasser udvikler i begynderliteracyundervisningen, når den bliver digital. Målet er at få en dybere forståelse og begreber for, hvad det betyder for den kommende generations første formelle introduktion til literacyundervisningen og de læse- og skrivepraksisser, de her møder. Et foreløbigt svar på dette spørgsmål kan på baggrund af denne artikels fokus være, at elevernes første tekstskabelse i skolen med et digitalt læremiddel som *Skriv og læs* er dynamisk, uformel og tæt knyttet til deres hverdagsliv. Billedet som semiotisk ressource står i høj grad for denne nære sammenhæng, men også den mobilitet, som det digitale format bibringer. Via et digitalt læremiddel kan teksterne vandre ubesværet mellem skole og hjem, fx når de skabes til brug for klassens læsetræning.

” Via et digitalt læremiddel kan teksterne vandre ubesværet mellem skole og hjem.

Men netop dynamikken, både i forhold til erfaringsinddragelse (semiotiske ressourcer), samarbejde (sociale interaktioner) og synlighed (mobiliteten), rummer nogle udfordringer. For risikerer eksperimenterne med teknologien at tage for meget plads i forhold til skriveprocessen, herunder arbejdet med bogstav og lyd? Risikerer synligheden af de digitale tekster at sætte skel mellem børn fra ressourcestærke hjem og det modsatte? Mellem fagligt højtpresterende og lavtpresterende børn? Risikerer man, at nogle elever i højere grad vil trække sig, når de skriver i *Skriv og læs*, fordi bøgerne er synlige for alle? Erfaringen fra mit feltarbejde er, at der er meget stor forskel på børnenes produktivitet og også deres tærskel for, hvornår en bog er gjort færdig.

Afvejningen må gøres af den enkelte lærer, men med baggrund i artiklens perspektiv vurderer jeg, at når materialet bruges med syn for udfordringerne, rummer det betydelige fordele i planlægningen af en undervisning, hvor der både er fokus på at inddrage eleverne som deltagere i skolens literacypraksisser og på, at alle elevers literacypraksisser anerkendes og gives værdi i skolen. Om det lykkes at forløse disse potentialer, afhænger blandt andet af den didaktiske rammesætning, der som i praksiseksemplerne i denne artikel med fordel kan tilrettelægges ud fra virkelige kommunikative situationer, hvor modtageren for det skrevne ikke kun er læreren, men også kammeraterne. Her bliver samarbejdet med læreren og kammeraterne særligt vigtig for nogle elever, sådan at alle kan blive tilfredse med at stå som forfatter til deres bog på den digitale bogreol.

Referencer

- ▶ Barton, D., & Hamilton, M. (2003). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Routledge.
- ▶ Bremholm, J. (2017). Begynderundervisningens svære balance. In J. Bremholm, S. Fougat, & A. Skyggebjerg (Eds.), *Læremidlernes danskfag*. Aarhus Universitetsforlag.
- ▶ Foorman, B. R., & Connor, C. M. (2011). Primary grade reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. Pearson, & Rebecca Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. III). Routledge.
- ▶ Gee, J. P. (2004). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.

- ▶ Gyldendal. (2021). *Min bog* [Forløb]. Gyldendal. https://dansk0-2.gyldendal.dk/skriv-og-laes/forloeb/skriv_som_ole_lund_kirkegaard/kapitler/forloeb/4_find_paa_overskrifter
- ▶ Heath, S. B. (1993). What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. In J. Maybin (Ed.), *Language and Literacy in Social Practice*. Multilingual Matters .
- ▶ Hoel, T. L. (1995). *Elevsamtaler om skrivning i vidaregåande skole. Responsgrupper i teori og praksis*. Universitetet i Trondheim.
- ▶ Korsgaard, K. A., Vitger, M., & Hannibal, S. (2019). *Opdagende skrivning: en vej ind i læsningen* (2. udgave). Daneklærerforeningen.
- ▶ Kress, G. (1997). *Before writing: rethinking paths to literacy*. Routledge.
- ▶ Kress, G. (2009). What is mode? In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 54-67). Routledge.
- ▶ Laursen, H. P. (2015). Hvem er du fan af?: om skriveridentitet, sproglæreridentitet og sprogstræk. *Viden om literacy*, 18, 86-95. http://www.videnomlaesning.dk/media/1386/18_helle-pia-laursen.pdf
- ▶ Liberg, C. (2012). Didaktisk perspektiv på tidlig läs- och skrivinlärning. In S. Ongstad (Ed.), *Nordisk morsmålsdidaktikk: Forskning, felt og fag* (pp. 142-161). Novus Forlag.
- ▶ Lillis, T. (2003). Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and Education*, 17(3), 192-207. <https://doi.org/10.1080/09500780308666848>
- ▶ Lillis, T. (2013). *The Sociolinguistics of Writing*. Edinburgh University Press.
- ▶ Ormerod, F., & Ivanič, R. (2002). Materiality in children's meaning-making practices. *Visual Communication*, 1(1), 65-91. <https://doi.org/10.1177/147035720200100106>

Om forfatteren

Lise Baun er ph.d.-studerende ved Københavns Professionshøjskole og Aarhus Universitet. Hun er cand. pæd. i didaktik (dansk), har været videnskabelig assistent på DPU (Aarhus Universitet) og har tidligere arbejdet 11 år som lærer i grundskolen.