

Skriveopplæring gjennom skoleløpet

Notat skrevet for Regjeringens lesekommisjon våren 2026

Av Arne Johannes Aasen, senterleder ved NTNU/ Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (Skrivesenteret)

Når barn begynner på skolen det året de fyller seks år, har de et rikt utviklet talespråk. De kan de uttrykke kunnskap, erfaringer og meninger, og de har en muntlig språkkompetanse som de anvender i lek, kommunikasjon og læring. Normalt vil barn utvikle denne muntlige språkkompetansen av seg selv gjennom interaksjonen med andre. Skrivning og lesing derimot er kompetanser som krever formell opplæring.

Mange barn kan skrive navnet sitt når de begynner på skolen, og kanskje kan de noen bokstaver også. For å lære alle bokstaver trenger de systematisk opplæring i hele alfabetet og hvordan man skriver og leser. Imidlertid er det også barn som kan lese og skrive når de begynner på skolen. Dette innebærer at det er stor variasjon i ei gruppe med skolestartere, og de vil ha behov for ulik støtte for å videreutvikle språkferdigheter, lesing og skriving.

Skriving har siden 2006 vært en av fem grunnleggende ferdigheter i læreplanene sammen med lesing, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Ifølge overordnet del av læreplanen LK20 er disse ferdighetene både «del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv.» Nedenfor vil jeg gjøre rede for noen teoretiske modeller som forklarer hva skriving er og hva skriving kan bidra til, og jeg vil forsøke å gi et riss over hvordan skriveopplæring kan (og noen ganger bør) praktiseres gjennom skoleløpet.

Å lære å skrive

Det å lære å skrive handler om det å lære seg å bruke skrift som et redskap for tenkning, kommunikasjon og deltakelse. Det helt grunnleggende er at barn lærer seg bokstavene gjennom å mestre koblingen mellom lyd og bokstav for å forme bokstaver og sette dem sammen til ord gjennom staving. Dersom opplæringen legger opp til det, vil elevene på de første årstrinnene kunne sette ordene sammen til setninger og setninger til større tekster. Gjennom et helt skoleløp vil eleven kunne bruke språklige strukturer og tekstlige konvensjoner for å uttrykke tanker, følelser, erfaringer og kunnskap i meningsfulle tekster for ulike formål og mottakere. Kellogg (2008) anslår at det tar 10-20 år før en

skriver har utviklet en skrivekompetanse der hen blir i stand til å skrive for ulike formål og mottakere på en måte der hen bruker skrift for å utvikle kunnskap.

En grunn til at det tar lang tid å bli en kompetent skriver, er at det å lære å skrive er en sosial og kulturell praksis: skriveutvikling skjer i samspill med andre, gjennom utforsking, lek, modellering, respons og revisjon. Det handler om å skape og dele mening, prøve seg fram og bruke skriving til å lære, reflektere og delta i fellesskap (Graham, 2018). Og i fellesskapene som man er deltaker i, brukes skriving (og lesing) på spesifikke måter der skriving og tekster har spesifikke formål, innhold og (dermed) form (vokabular, struktur, syntaks, stil osv.). Eksempler på slike fellesskap kan være skriving i skolen, i høyere utdanning, på en arbeidsplass, i en brevveksling med en offentlig etat, i meldinger til familie og venner osv. Dette innebærer at for å bli en kompetent skriver, trenger man et bredt repertoar med ulike måter å skrive tekster på, og man må være i stand til å analysere og vurdere hvordan man kan skrive på en måte som oppleves som relevant og meningsfull for de andre deltakerne i fellesskapet man skriver i og for. Det kreves mye og langvarig erfaring med skriving i ulike fellesskap for å utvikle et slikt repertoar. Skriveopplæring i skolen bør gi erfaringer av å delta i skrivefellesskap, og i de ulike fagene bør elevene få erfare at det er visse normer og konvensjoner for hvordan man skriver for ulike formål. Det er viktig at elevene utvikler forståelse og metaspråk for at man skriver på ulike måter i ulike fag, og at dette skyldes at fagene har ulike kunnskapsområder og -typer (Shanahan & Shanahan, 2012; Graham, 2018).

Det å lære å skrive har også kognitive dimensjoner som utvikles gjennom skoleløpet. I de første skoleårene er utviklingen av kodekompetanse grunnleggende, og selv om man utvikler denne gjennom sosiale og kulturelle praksiser, trenger det enkelte barnet selvstendig å mestre koding som mental aktivitet. Kodekompetanse innebærer blant annet å ha bevissthet om lydene i talespråket (fonemisk bevissthet) og å ha kjennskap til hvordan lyder (fonem) representerer bokstaver (grafem) i skrift.

Kognitiv skriveforskning undersøker kognitive prosesser som foregår i skriveprosessen: hvordan arbeidsminnet aktiverer kunnskap i langtidsminnet (muntlige språkferdigheter, vokabular, kunnskap om verden, kunnskap om tekst/skrift, verdier, holdninger m.m.); oppmerksomhet, strategier, følelsesregulering og selve utøvelsen av skriving der skriveren blant annet tenker over formål med skriving, innhold i teksten og utfører oversettelsen av ideer i hodet til skrift i teksten gjennom å innkode skrifttegn til ord, setninger og tekststrukturer (Graham, 2018).

En annen kognitiv dimensjon ved skrivekompetanse er holdninger og motivasjon for å skrive. Skrivemotivasjon har mange dimensjoner (Camacho, Alves & Boscolo, 2021), og noen av disse er: å ha tro på at man mestrer å skrive, å være innstilt på å gjennomføre skriveprosessen, å være innstilt på å lære og utvikle seg gjennom skriveprosessen og oppfatte læring, skriving og kommunikasjon med andre som relevant. Holdninger til skriving er altså mentale forestillinger om skriving som påvirker skriverens motivasjon

og utholdenhet til å anvende kunnskap om skriving og gjennomføre de ulike delprosessene som inngår i skriveprosessen (Skar & Aasen, 2021). Flere av disse dimensjonene ved skrivemotivasjon er formbare, og det vil si at opplæringen i skolen kan og skal bidra til å utvikle elevers positive holdninger til skriving. Forskning viser at dette er mulig (Camacho, Alves & Boscolo, 2021), og gjeldende læreplaner i 2026 forskriftsfester at opplæringen skal ha som mål å styrke elevers motivasjon i skriving.

Som nevnt ovenfor inneholder Læreplanene i kunnskapsløftet beskrivelser av skriving som grunnleggende ferdighet i det enkelte faget. Disse beskrivelsene gir rammer og retning for hva skrivekompetanse er i det enkelte faget og hvordan skriving kan støtte elevenes utvikling av kompetanse i faget. Gjennom skriveopplæring på det enkelte fagets premisser får elevene erfaring og kunnskap om skriving med forskjellige formål innen forskjellige fagområder. Til sammen vil skriveopplæring i alle fag gjennom hele skoleløpet åpne for progresjon og utvikling av skrivekompetanse. Vi skal nå se på hvordan skriveopplæring i et «fugleperspektiv» kan se ut i norsk grunn- og videregående opplæring.

Den første skriveopplæringen

God skriveopplæring i de første skoleårene handler først og fremst om å vekke elevenes interesse for skriving og gi dem grunnleggende erfaringer med bokstaver, lyder og enkle tekster. Undervisningen bør være lekpreget og variert, der elevene får utforske skriving gjennom tegning, bokstavforming og tidlig tekstsaking, gjerne med støtte i å skrive lydrette ord.

Den første skriveopplæringa bør være funksjonell, noe som betyr at elever skriver tekster med et tydelig formål og mottaker fra første stund (Johansen, Kvistad & Skar, 2021). Dette er viktig for at elevene fra første stund skal utvikle forståelse for at skriving er et kommunikasjonsverktøy: vi skriver for å kommunisere, utforske, beskrive, overbevise eller fortelle (Berge et al., 2016; Berge et al., 2019). Dette kan de yngste skriverne mestre dersom opplæringen legger til rette for det (Myran et al, 2021).

Det er stor variasjon i lese- og skriveferdigheter blant elever på de to første trinnene. Noen elever har før skolestart utviklet god kodekompetanse (se ovenfor) og kan skrive ord og tekster. Disse elevene bør få bygge videre på denne kompetansen gjennom å få skrive tekster der de utforsker det å skrive for ulike formål og skrive sammenhengende tekster med mer utvidet setningsoppbygging og tekststruktur.

Andre elever trenger mye støtte i å utvikle kodekompetanse: utvikle bevissthet og kunnskap om lydene i talespråket og fonem-grafem-forbindelsene. Også disse elevene bør få utvikle kodekompetanse gjennom funksjonell skriving i begynneropplæringen der de skriver tekster med et tydelig formål og mottaker fra skolestart, i stedet for kun å øve

på bokstaver isolert (Myran & Håland, 2018; Skar et al., 2022). Læreren må gi disse elevene mye støtte i å stave ord, gjerne lydrett (fonologisk), slik at de forstår at lydene i talen kan representeres med bokstavsymboler og settes sammen til ord. Skrivning kan altså hjelpe elevene til å knekke den alfabetiske koden, noe de også trenger for å lese, slik at de etter hvert kan stave stadig mer raskt og korrekt (Graham et al., 1998). I de første skoleårene vil mange elever bruke mye av den kognitive kapasiteten til å stave ordene de skriver, men med støtte og øving vil de automatisere stavingen slik at de etter hvert kan fokusere mer på hva de skriver og hvem de skriver til (Skar & Myhill, 2021).

I tillegg til å knekke den alfabetiske koden, trenger elever støtte i hvordan de skriver bokstaver for hånd eller på tastatur, selve innkodingen. Det er særlig viktig at elevene tidlig i skoleløpet lærer hvordan de former bokstaver på en effektiv måte slik at det å skrive for hånd skal være minst mulig anstrengende og for at bokstavene skal være leselige (Skar et al., 2022). Automatisering av bokstavkunnskap og effektiv innkoding er viktig når elevene etter hvert skal skrive lengre tekster med mer komplisert innhold: etter hvert som de bruker mindre anstrengelser på innkoding, kan de heller fokusere på innholdet i teksten, setnings- og tekstoppbygging og selve skriveprosessen (målsetting, planlegging, vurdering av om det de skriver er i samsvar med formålet for skrivingen og kan kommunisere med intenderte lesere (Graham, 2018).

I den første skriveopplæringa trenger elevene mye støtte i form av at lærer modellerer deler av skriveprosessen (Harris et al., 2006) eller i form av modelltekster som gir dem ideer om hvordan tekster kan utformes. De kan også få god støtte fra hjelpemiddel som for eksempel bokstavlydhjelper (Skripesenteret, 2022a) og skriverammer med setningsstartere og grafisk organisering av tekstene (Myran et al., 2021).

Skriving i de første skoleårene kan bidra til å styrke elevenes leseferdigheter: elever kan skrive seg til lesing. Når elevene skriver, anvender de mange av de samme språklige ressursene som de tar i bruk når de leser. For eksempel når de aktivt staver ord de vil skrive, kan det styrke den fonemiske bevisstheten, kunnskap om bokstavene og gi dem erfaringer av at ulike tekster har ulike formål. Fordi at lesing og skrivning bygger på mange av de samme språklige og kognitive ferdighetene, vil en integrert lese- og skriveopplæring styrke den gjensidige utviklingen av ferdighetene: bedre avkoding medfører bedre staving og bedre skrivning medfører bedre tekstforståelse (Kim & Zagata, 2024).

Den andre skriveopplæringen

I den andre skriveopplæringen blir det mer vektlagt at elevene skal lære å skrive fagspesifikke tekster, skrivestrategier og sjangre. Imidlertid er det flere prinsipper for god skriveopplæring som gjelder for hele skoleløpet, fra første årstrinn til utvideregående skole. Derfor kan det være uheldig å skille bastant mellom den første og

andre skriveopplæringa. Selv om kodekompetanser er framstilt som en viktig del av den første skriveopplæringen, vil det være elever på 3. til 10. årstrinn som ikke har automatisert innkoding og avkoding. Disse elevene trenger intensiv oppfølging for å oppleve mestring og utvikling, og derfor vil opplæring som utvikler elevers kodekompetanse være nødvendig for noen elever utover den første skriveopplæringen.

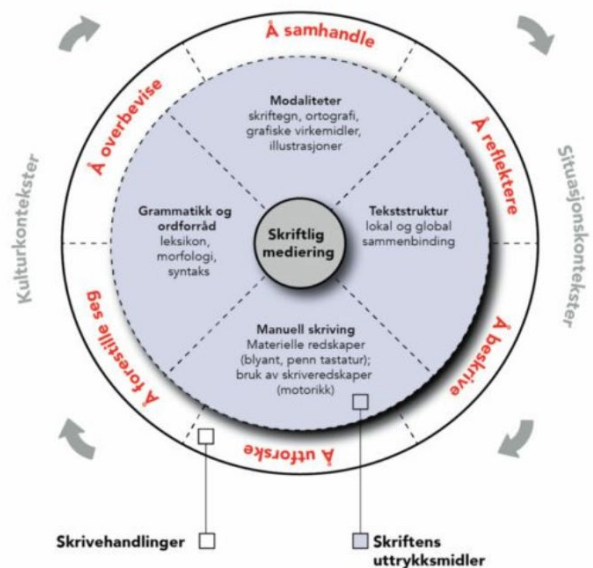
På en annen side vil opplæring i sjangre og skrivestrategier spille en stadig viktigere rolle oppover i skoleløpet, men det utelukker ikke at opplæring i skrivestrategier eller sjangre tilpasset elever på de to første årene, vil kunne hjelpe dem mye i skriveutviklingen. Dette gjelder for eksempel enkle strategier for å organisere innholdet i tekstene de skriver (Harris et al, 2006). Uansett, det er stor variasjon i elevenes ferdighetsnivå innen skriving gjennom hele skoleløpet (Skar & Aasen, 2018; Matre et al., 2021), og det stiller store krav til at lærere kan variere og tilpasse skriveopplæringen ut fra ulike elevers behov. Alle lærere trenger derfor å beherske et bredt repertoar av metoder og prinsipper for god skriveopplæring.

Også den andre skriveopplæringen bør være funksjonell, altså at elevene får skrive tekster med et tydelig formål og mottakere. Dette kan fremme motivasjon ved å øke mulighetene for at elever opplever skriving som meningsfull kommunikasjon. Denne måten å tenke rundt skriveopplæring har stått sterkt i Norge, og den har ligget til grunn for skrivekonstruktene i nasjonale prøver i skriving (2005), læringsstøttende prøver i skriving (2010-2016), læreplaner etter 2006 og i forskningsprosjekter (særlig i NORM-prosjektet). Norske skriveforskere har utviklet en modell for funksjonelle sider ved skriving, *Skrivehjulet*, som både har hatt som hensikt å gi en gyldig modell for skriving når elevers skriveferdigheter skal vurderes og for opplæring i skriving som grunnleggende ferdighet (Berge, 2005; Evensen 2010). Skrivehjulet har to sider, ei som framstiller de funksjonelle sidene ved skriving og ei som framhever de skriftlige ressursene som man anvender når man skriver:

Framheving av funksjonelle sider ved skiving



Framheving av skriftlige medieringsressurser



Skjermdump hentet fra <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivehjulet/> (3. juni 2026).

Det å uttrykke seg i skrift er navet i modellen, og i neste lag beskrives seks formål som skiving kan ha, og disse formålene kan la seg realisere i ulike skrivehandlinger. For eksempel kan ønsket om å påvirke være et formål for å skrive en tekst i en gitt situasjon, og dette formålet kan realiseres gjennom å fysisk skrive, altså å handle gjennom å skrive, der man vil overbevise noen. En slik skrivehandling kan ofte resultere i en tekst som er preget av argumentasjon og at skriveren tar stilling innen et saksforhold. Samtidig er modellen dynamisk, i den forstand at den ytterste delen av sirkelen kan dreies, slik at formålet med å påvirke kan realiseres gjennom skrivehandlingen «Konstruksjon av tekstverdener», som for eksempel kan være en fortelling eller en sangtekst. Uansett er det formålet med skiving som er i fokus og at elever prøver å skrive en tekst som kan realisere dette formålet.

Skrivehjulets framstilling av de funksjonelle sidene ved skiving er en særlig relevant modell for skriveopplæring i norsk skole. Grunnen til dette er at kompetansemålene i skiving i LK20 nettopp framhever skrivehandlinger, noe vi f.eks. ser i kompetansemål etter 7. årstrinn i norsk: elevene skal kunne «beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål». I læreplaner for andre fag, finner vi lignende verb for handlinger som elevene skal kunne utføre for å tilegne seg og anvende kunnskap i faget, men uten at det eksplisitt står at handlingene skal realiseres gjennom skiving. Eksempler på dette i naturfag etter 7. årstrinn er handlinger som beskrive, utforske, reflektere og gjøre rede for. Det blir med andre ord opp til lærerens planlegging av opplæringen å avgjøre når elever skal skrive eller samtale for å utføre disse handlingene. Uansett vil det være viktig at lærere forsøker å skape en felles

forståelse for *formålet* med disse handlingene og også hva som er formålet med å la elevene samtale eller skrive for å realisere disse handlingene.

Siden 2006 har læreplanene i norsk skole definert skrijving som grunnleggende ferdighet i alle fag: læreplanen for hvert eneste fag i skolen inneholder en beskrivelse av de formålene som de grunnleggende ferdighetene har i fagene. Selv om de seks formålene med skrijving i Skrivehjulet viser til formål skrijving har hatt i ulike samfunn gjennom flere tusen år, vil elever etter LK20 trolig skrive tekster ut fra alle disse skriveformålene og -handlingene i løpet av 13 års skolegang.

I den andre skriveopplæringen får skriveformål som kunnskapsutvikling, kunnskapsorganisering og lagring en stadig større rolle, eller sagt med andre ord: *skrive for å lære* i fag blir et tydeligere formål i LK20 sett under ett utover i skoleløpet. Denne dreiningen fra å lære å skrive (og lese) i den første skriveopplæringen til å skrive for å lære i den andre, er en konsekvens av at det faglige innholdet i opplæringa blir stadig mer komplekst. Det innebærer at elevene vil møte ny kunnskap, nye og fagspesifikke begreper og de skal anvende denne kunnskapen på stadig mer avanserte måter for å utvikle kompetanse i fagene. Dette er utfordrende for elevene, både når de skal lese fagtekster og skrive for å lære. Lesing av fagtekster blir stadig viktigere for at elevene skal kunne utvikle innhold i tekstene de skriver, og skrijving blir stadig viktigere for at elevene skal forstå tekstene de leser og at de skal lære av tekstene de leser. Her er det viktig å understreke at det å *forstå* en tekst man leser ikke nødvendigvis fører til at man *lærer* det man forstår (Gailbraith et al., 2025): man kan lese en tekst og forstå alt som står der, men dersom man skal huske innholdet i teksten og kunne anvende det til f.eks. å gjøre rede for eller reflektere, forutsetter det mer enn at man bare forstår innholdet.

Dersom elever skal lykkes med LK20s ambisjoner om å utvikle kompetanser i fag, trenger de mye støtte og opplæring fra lærerne sine i å bruke de grunnleggende ferdighetene som verktøy for å lære. Nedenfor presenteres noen prinsipper for deldimensjoner som bør inngå i den andre skriveopplæringen.

Dimensjoner ved den andre skriveopplæringen

1. Eksplisitt opplæring i skriveprosesser

Elever bør få eksplisitt opplæring i skriveprosesser gjennom hele skoleløpet. I den andre skriveopplæringen skal elevene skrive lengre tekster, og de trenger å utvikle kompetanse i hvordan de gjennomfører skriveprosesser. Denne kompetansen kan de utvikle gjennom at lærer modellerer deler av skriveprosessen for dem, og de må få prøve å gjennomføre disse selv med veiledning fra lærer og medelever. En skriveprosess kan deles i fire faser:

Førskrivingsfasen

I denne fasen (Graham et al., 2025; Skrivesenteret, 2026a) forbereder en skriver seg på skriveprosessen gjennom å avklare hva som er formålet med å skrive en tekst: se f.eks. Skrivehjulet ovenfor som gir oversikt over ulike formål skiving kan ha. I tillegg til å avklare *hvorfor* skrive en tekst, bør skriveren også tenke over *hvem* som skal lese den (og *hvorfor* de skal lese den) og *hva* innholdet skal være. Elever trenger støtte fra lærere for å lære å stille slike spørsmål til egen skiving. Målet er at de over tid blir reflekterte skrivere som forstår det som Skrivehjulet benevner som situasjonskonteksten og som Graham (2018) kaller skrivefellesskapet.

En forutsetning for at elever skal få til å skrive tekster, er at de har noe å skrive om. Derfor må lærer legge til rette for at elevene får noe å skrive om, noe de kan få gjennom tekster de leser, undervisning, samtaler, eksperimenter, felles opplevelser m.m. I denne fasen kan skiving av korte tekster være til støtte, f.eks. tenkeskriving for å aktivere forkunnskap og notater fra tekster, samtaler eller observasjoner.

I denne fasen bør elevene lære å se for seg teksten de skal skrive, og de trenger opplæring i hvordan de lager en disposisjon som strukturerer innholdet i teksten. Elever vil også kunne ha nytte av at lærer introduserer dem for modelltekster som kan gi elevene mønstre for hvordan de realiserer en skrivehandling, f.eks. hvordan de kan skrive tekster som skal overbevise lesere. På ungdomstrinnet og videregående skole inneholder LK20 kompetansemål for sjangre som elevene skal kunne skrive i, og også her trenger elevene modelltekster som de analyserer og låner mønstre fra i egen skiving (Skrivesenteret, 2026b).

Skriving av førsteutkast

De aller fleste gode tekster blir til gjennom en prosess der man skriver utkast som revideres. Fra og med at elevene blir i stand til å lese egne og andre tekster med en viss flyt, bør de få opplæring i å skrive utkast som de får respons på fra lærer og medelever, slik at de kan erfare at det å revidere førsteutkast gir bedre tekster. En slik prosessorientert skriveopplæring bidrar til at elevene gradvis blir mer selvstendige skrivere som kan reflektere over egne valg og utvikle tekstene sine videre. Prosessorientert skiving gir også en ramme for funksjonell opplæring i språk og grammatikk, der elevene kan lære fagspråk om setningsoppbygging og språklige valg i en kontekst der de skriver tekster.

Revidering av tekster

For at elever skal bli i stand til å nyttiggjøre seg av respons/ tilbakemeldinger på tekstene sine, trenger de eksplisitt opplæring i hvordan de reviderer. Forskning på elevers revidering av tekster viser at de i beste fall bare gjør overflatiske endringer (f.eks. rettskriving) dersom de ikke får opplæring i hvordan de reviderer tekstene sine på

områder som for eksempel mottakerbevissthet, innhold (f.eks. utdypninger og forklaringer), struktur, sammenheng mellom deler av teksten og setninger i teksten (Kvithyld & Aasen, 2011). Revidering av tekst forutsetter altså at eleven utvikler kunnskap om språk og tekster, og ikke minst forutsetter revisjon at elevene er i stand til å lese og vurdere tekstene sine med tanke på formålet med teksten: altså hvorfor de skriver teksten, hvem de skriver den til, hva hvorfor/hvem betyr for valg i teksten om språkbruk og om innholdet er relevant og tilstrekkelig.

Slutføringsfasen

Slutføringsfasen viser til den siste fasen i en skriveprosess der man sjekker rettskriving og det visuelle oppsettet av teksten. Det er viktig at elever venter til slutfasen av skriveprosessen før de systematisk undersøker rettskriving: for mye oppmerksomhet på rettskriving underveis i skriveprosessen kan hindre underveis i skriveprosessen når de skal oversette tanker til formuleringer i skrift.

2. Sjangerbasert skriveopplæring

God sjangerbasert skriveopplæring tar utgangspunkt i at ulike tekster har ulike formål, strukturer og språklige trekk. En måte å forstå sjangerbegrepet på er at en sjangre blir til ved at bestemte formål for skriving er stadig tilbakevendende over tid (Miller, 1984). Det medfører at det framstår som om visse tekster er knyttet til visse institusjoner (f.eks. helsevesen, verksted, forlag, aviser, universitet og høyskoler) som produserer tekster med særegne språklige og innholdsmessige trekk. Fordi verden endrer seg over tid, endrer institusjonene seg, og dermed endrer tekstene og sjangrene seg også over tid. Sjangre er derfor dynamiske og kontekstavhengige, og en følge av det er at sjangre ikke bør oppfattes og vurderes som rigide og faste mønster i sjangeropplæringen i skolen. Ut fra dette perspektivet på skriving, er god skriving. Ut fra dette perspektivet på skriving, er god skriving ikke bare å skrive korrekt, men skriving som er språklig passende for formålet med skriving (Ivanič, 2004).

Opplæring i sjangre kan elever få allerede i begynneropplæringen, og LK20 forutsetter at elever får dette på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. En nyere studie viser at elever på mellomtrinnet som får kombinert sjanger- og strategiopplæring skriver bedre tekster, selv om det kan oppleves som krevende for flere elever, noe som gir en risiko for lavere mestringstro (Traga Philippakos et al., 2026). Derfor må lærere også ha bevissthet om tiltak som styrker elevenes motivasjon når elevene skal lære noe nytt og/eller krevende.

Opplæring i sjangre kan elevene få gjennom å lese og analysere modelltekster for at de skal forstå mønstre i tekstene som de kan bruke i skriving av egne tekster. Lærere kan støtte elevenes læring om sjangre gjennom modellering av lesing og skriving (se f.eks. «Sirkelen for undervisning og læring», Skrivesenteret, 2026b). Gjennom

sjangeropplæring kan altså elevene bli kjent med egenskaper til ulike type tekster og hvilke vurderinger som ligger til grunn for vurderinger av kvalitet i tekster. Dette kan tjene som grunnlag for felles kriterier og normer som elever og lærere deler.

3. Strategiundervisning og selvregulering

Opplæring i skrivestrategier kan være god støtte for elevenes utvikling innen skrijving (Graham, 2018; 2025). Skrivestrategier er prosedyrer som en skriver bruker underveis i skriveprosessen som planlegge skrijving, skrive utkast, overvåke egen skrijving, vurdere tekst, revidere tekst og se over teksten for rettskrivings- og tegnsettingsfeil (Graham et al., 2024; Traga Philippakos et al., 2026). F.eks. vil planlegging av skrijving innebære at skriveren kan anvende bevisste prosedyrer for å tenke gjennom hva teksten skal handle om (innhold/ideer), avgjøre hvordan den skal bygges opp (struktur) og tenke over hvordan teksten kan være tilpasset til formål og mottaker. Denne strategien er relevant i førskrivningsfasen, mens revidering og retting av feil er mest relevant i den siste fasen av skriveprosessen.

Skrivestrategier i kombinasjon med selvreguleringsstrategier har gitt sterke effekter i en rekke studier (Graham et al., 2024). Selvreguleringsstrategier er strategier for å styre og kontrollere egen skrijving. Eksempler på slike strategier som kan være effektive i skriveprosesser, er å sette seg konkrete mål for teksten man skal skrive; vurdere kvaliteten på det man har skrevet; motivere seg selv til å skrive (selv om det oppleves som strevsom eller kjedelig); og det å gi seg selv instruksjoner underveis i skriveprosessen. Målsetningen med opplæring i selvreguleringsstrategier er altså å gjøre elevene i stand til å styre egen skriveprosess mer selvstendig.

Elever trenger opplæring i skrivestrategier ved at lærere forklarer og modellerer dem i sammenheng med at elevene skriver tekster. Modellering betyr her at en lærer viser hvordan hen selv bruker en strategi, når den brukes og hvorfor den brukes. Da vil elevene få demonstrert hvordan en erfaren skriver bruker spesifikke strategier i visse faser av skriveprosessen. Målet er at elevene etter hvert selv vet hvilke strategier de kan anvende i en skriveprosess og når de bør anvendes. Dette forutsetter at elevene først får øve flere ganger på å bruke en strategi og deretter gradvis får ansvar for å anvende strategier.

4. Gradvis progresjon og gjentakelse over tid

Som nevnt i innledning, tar det lang tid å utvikle seg til å bli en god skriver, og det forutsetter skriveopplæring som er systematisk og planlagt over lang tid. Sjangre og strategier må introduseres, repeteres, videreutvikles og tilpasses de ulike fagene og elevenes behov for støtte. Elevene må få erfaringer med sjangre og strategier gjennom

flere sykluser med skriving, tilbakemelding og forbedring gjennom revidering av tekstene sine. For at disse erfaringene skal gi mer varig læring for elevene, må de få anledning til å øve på sjangre og strategier i over tid før nye innføres, og dette forutsetter at opplæringa planlegges godt for at elevene både skal lære i dybden (gjennom perioder med en sjanger og et sett strategier) og i bredden (der de over lengre tid, kanskje flere år, lærer forskjellige sjangre og strategier). I tillegg må skriveopplæringen kombineres med lesing og muntlighet som grunnleggende ferdigheter, kunnskapsinnholdet elevene skal lære og kompetansene elevene skal utvikle (altså hvordan de anvender kunnskapen).

5. Strukturert arbeid med respons og revisjon

Respons (tilbakemelding, feedback, feedforward) fra lærer eller medelever kan gi en elev et utenifra blikk på egen tekst. Et slikt blikk gir muligheter for å forstå hvordan lesere kan oppfatte tekstens formål og innhold. Målet med respons er at eleven får informasjon om hvordan teksten deres kan fungere og hvordan de kan gjøre den bedre. Kvithyld og Aasen (2011) har laget en enkel forskningsoversikt som gir noen enkle prinsipper for respons på elevtekster:

Respons må gis underveis i skriveprosessen: for at respons skal ha en læringsfremmende effekt, må den komme mens eleven er i skrive- og læringsprosessen, se også prinsipp 1 ovenfor om skriveprosessen (om Eksplisitt opplæring i skriveprosesser). Når eleven får tilbakemelding underveis i skriveprosessen, er sannsynligheten høyere for at eleven husker skriveoppgaven, skriveformålet, hvilke valg hen har tatt i skriveprosessen og hva som står i teksten. Da er det lettere å forstå tilbakemeldingene og kunne nyttiggjøre seg av responsen. Dersom responsen kommer lenge etter at eleven er ferdig med en tekst, har det lite mening for elevene å bearbeide teksten. Dessuten er det krevende for elevene å overføre innsikter fra respons til framtidige skrivesituasjoner.

Respons må være selektiv: tilbakemeldingene på elevens tekst må være tilpasset det skriveutviklingsnivået eleven er på, og læreren må ta stilling til hva den enkelte eleven bør fokusere på for å videreutvikle seg som skriver. Dersom formålet med en skriveoppgave er at eleven skal skrive en argumenterende tekst, kan selektiv respons være å gi tilbakemelding på trekk i teksten som fungerer som argumentasjon eller trekk ved teksten som svekker argumentasjonen.

Respons må være en dialog mellom skriver og respons giver: formålet med respons er at den skal hjelpe eleven til å bli en bedre skriver, og da må eleven ha mulighet til å forstå responsen, og den som gir respons må få mulighet til å forstå skriverens prosjekt og opplevde utfordringer. Dialogisk respons kan være både muntlig og skriftlig underveis i skriveprosessen, og den bør motivere eleven til gjøre sitt beste i en skriveprosess om hen har eierskap til.

Respons må motivere for revidering av tekst: denne tesen handler mye om å utvikle en holdning og forståelse blant elevene om at alle tekster kan forbedres ved omskriving og revisjon. De må være overbevisste om at omskriving er nødvendig for alle fra profesjonelle forfattere og skribenter like mye som elever. Som nevnt ovenfor, trenger elever opplæring i hvordan de reviderer tekstene sine for at de skal oppleve at de mestrer revisjon og at tekstene deres faktisk blir bedre. Og for å øke muligheten for at elever skal være motiverte for revisjon, må alle de ovenfor nevnte prinsippene for respons settes ut i live: skal respons føre til at elever reviderer egne tekster må de få respons underveis (når revidering har en hensikt), den må være selektiv (for å være håndterlig) og den må være dialogisk slik at eleven opplever at revidering fører til at det de ønsker å kommunisere betyr noe både for dem selv og leserne (skrivefellesskapet).

Respons må være forståelig og læringsfremmende: for at elever skal forstå tilbakemeldinger, må de være konkrete på to måter. For det første vil kommentarer i margen tydeliggjøre mer hva som fungerer bra eller dårlig i teksten framfor sluttkommentar til slutt i teksten. For det andre må kunnskapsnivået i tilbakemeldingen være på nivået til eleven, eller så må det følge med lærerstøtte i tillegg til tilbakemeldingen der læreren gir forklaringer om f.eks. setninger, sammenheng i tekst. Det at lærer og elever har en delt forståelse av vurderingskriterier, kan også bidra til at elevene forstår respons. Dersom elevene virkelig forstår vurderingskriterier er det lettere for dem å vite hvilke egenskaper ved teksten som bidrar til å imøtekomme lesernes forventninger til teksten.

Målet med respons er at elevene skal bli i stand til å kritisk lese egne tekster og revidere dem for å kunne overvåke egne skriveprosesser og skriveutvikling. Det å lese og gi tilbakemeldinger på andre elevers tekster ut fra avtalte kriterier, er også gunstig for å oppøve blikket for å lese egne tekster kritisk. Og opplæring i elevrespons er også en god og funksjonell ramme for opplæring i språkkunnskap i og med at elevene da må lære for å anvende kunnskap om syntaks og morfologi.

6. Sammenheng mellom skriving og lesing – med god støtte

Skriving og lesing er forskjellige prosesser, men har likevel mye til felles: lesing og skriving bygger på de samme underliggende språk- og kognitive ferdighetene. Elever som er sterke lesere er ofte gode skrivere, og motsatt. Dette skyldes blant annet felles grunnlag som blant annet fonologisk, ortografisk og morfologisk bevissthet; språkforståelse, ordforråd, bakgrunnskunnskap og høyere kognitive ferdigheter som inferens, resonnering og perspektivtaking (Kim & Zagata, 2024). Flere nyere studier viser at ferdigheter i lesing og skriving utvikler seg gjensidig (Deane & Traga Philippakos, 2024; Kim, 2026). Resultatene viser at elevers skriveferdigheter predikerer leseferdigheter, at mer skriving forbedrer leseforståelse, at undervisning i skriving øker elevenes

leseferdigheter og at det å skrive om tekst (notater, svar på spørsmål om tekster, oppsummeringer) styrker leseforståelsen betydelig. Samtidig tilsier resultatene at mer lesing vil forbedre tekstkvalitet i elevtekster, staving og evnen til å analysere tekst, og undervisning som styrker leseforståelse vil forbedre skrivekvalitet, og at opplæringsplaner som gir omtrent lik tid til lesing og skriving vil forbedre begge ferdighetene (Graham, Skar & Myhill, 2026).

Disse studiene anbefaler en integrert skrive og leseopplæring der lærere blant annet synliggjør for elevene hvordan tekststrukturer er nyttige ressurser i både skriving og lesing: når elever forstår hvordan en tekst de leser er strukturert, og hvorfor den er strukturert på en bestemt måte, kan de anvende lignende struktur i egen skriving. Dessuten viser flere studier at utvikling av ordforråd og syntaks styrker både skriving og lesing; og at flere skrive- og lesestrategier er relevante for begge ferdighetene fordi at de bygger på de samme kognitive prosessene (Kim & Zagata, 2024).

I den andre skriveopplæringen i norsk skole er det lang tradisjon for at elever skriver tekster med utgangspunkt i tekst(er) som de har lest, og ut fra avsnittene ovenfor bør vi fortsette med det. Traga Philippakos et al. (2026) viser at elever på mellomtrinnet blir bedre skrivere når de får opplæring i sjangre og skrivestrategier i opplæringssekvenser der lesing og skriving er systematisk integrert. Vi mangler tilsvarende effektstudier i Norge for elever fra 5. til 10. årstrinn og videregående opplæring, og det er behov for studier som utforsker hvordan vi best mulig kan integrere skriving og lesing, særlig på mellomtrinnet. Uansett har vi læreplaner som forutsetter en slik integrering, og vi kan anta at dette vil være læringsfremmende dersom elevene får god støtte, men vi må merke at studiene ovenfor viser at dette utfordrer elevenes mestringstro, og dermed elevenes motivasjon: fra og med mellomtrinnet utfordres elevene av kunnskapsinnhold som blir stadig mer komplisert og som inneholder ny kunnskap og nye begreper. Denne økningen i vanskelighetsgrad medfører lavere mestringstro hos flere elever, selv om elevene utvikler seg ferdighets- og kunnskapsmessig. Dette krever at lærere er bevisst på hvordan de støtter elevenes læring og hvordan læringsprosessene kan gjøres mest mulig motiverende.

7. Oppmerksomhet på motivasjon og mestring

God skriveopplæring handler også om at elevene skal oppleve skriveglede, trygghet og opplevelse av mestring og framgang. Det å utvikle visse holdninger til skriving er en viktig del av skrivekompetansen (Skar & Aasen, 2021): for at en elev skal anvende kunnskapen sin om bokstaver, tekster og skriveprosesser, vil det være en fordel dersom eleven tenker at skriving er noe hen kan få til (mestringstro).

Positive holdninger til skriving kan for eksempel utvikles ved at eleven får erfare engasjerende skrivesituasjoner, gjerne lekpregede, som de opplever som meningsfulle.

At eleven forstår hva og hvordan hen skal skrive, er også motiverende (Boscolo & Gelati, 2019). Lærerens støtte underveis i skriveprosessen må derfor møte de behovene elevene har underveis i skrivingen for at de skal mestre og få tro på seg selv som skrivere.

For at eleven skal forstå hva hen mestrer ved skriving, er lærerens vurdering av skriveprosess og elevtekst et viktig utgangspunkt for tilbakemelding til eleven om hva hen mestrer. Mål for tilbakemeldingene er at de er forståelige for eleven, at de skal motivere eleven til videre skriving og at de svarer til elevens intensjon med teksten (Kvithyld & Aasen, 2011; Sandvik, 2026). Da er det viktig at tilbakemeldingene gir elevene tro på at skriving er noe som kan utvikles over tid gjennom innsats, at de vil bli bedre skrivere gjennom å forsøke å skrive og prøve og feile. Derfor er det nødvendig at lærere eksplisitt synliggjør elevenes framgang og arbeider bevisst med positive skriveopplevelser, særlig når oppgavene blir mer komplekse.

Utfordringer med skriving i norsk skole

Avslutningsvis vil jeg ta opp noen utfordringer når det gjelder skriveopplæring i norsk skole. En utfordring er at vi vet for lite om hvilke skriveopplæringspraksiser som faktisk foregår i deler av skoleløpet. Vi har for lite kunnskap om hvor mye skriveopplæring elevene får, hva slags skriveopplæring elevene får og om elevene får skriveopplæring som støtter dem i læring i fag og utvikling av leseferdigheter. Utfordringen er ikke nødvendigvis mangel på kunnskap om god skriveundervisning, men informasjon om denne kunnskapen faktisk tas i bruk. Det er derfor behov for forskning som utvikler kunnskap om hva som kjennetegner praksiser i skriveopplæring i norsk skole, og det er et særlig behov for slik forskning på mellomtrinnet.

Vi har heller ikke sikker informasjon om hvordan det står til med elevers skriveferdigheter i ulike deler av opplæringsløpet. For eksempel mangler vi nasjonale og internasjonale skriveprøver som kan si noe om elevenes skriveferdighetsnivå og variasjoner innad og mellom skoler og kommuner. Mangelen på verktøy som gir informasjon om elevens skriveferdigheter medfører at lokale skolemyndigheter mangler grunnlag for å vurdere om kvaliteten på opplæringen er god nok. Det gir igjen hull i det informasjonsgrunnlaget de trenger for å helhetlig vurdere kompetanseutviklingsbehov i skolene. Det er derfor behov for en nasjonal utvalgsprøve i skriving som gir informasjon om hvordan det står til med norske elevers skriveferdigheter. En slik prøve bør også kunne brukes av kommuner som ønsker å undersøke i hvilken grad skriveopplæringen i skolene utvikler elevenes skriveferdigheter i forhold til nasjonale gjennomsnitt for elevprestasjoner i skriving som grunnleggende ferdighet.

Nedgang i resultatene på nasjonale og internasjonale leseprøver gjør at man med rette kan snakke om ei lesekrise, eller noen vil heller si tekstkrise. Det er et betimelig

spørsmål om denne lesekrise kan føre til at noen lærere glemmer eller vekkprioriterer skrivning og skriveopplæring. I så fall gir det noen utfordringer, ikke bare for skrivning og skriveopplæring, men også for utvikling av elevenes leseferdigheter. Som nevnt ovenfor bør elevene få en integrert lese- og skriveopplæring fordi utvikling av disse ferdighetene gjensidig styrker hverandre. Dette innebærer at nasjonale og lokale tiltak for å styrke elevenes leseferdigheter bør bygge på et kunnskapsgrunnlag som tar hensyn til forskningsanbefalinger om integrert lese- og skriveopplæring.

En utfordring som vi har lite forskningsbelegg for, men som ansatte ved Skrivesenteret erfarer i kompetanseutviklingsprosjekter vi er involvert i: det er en enorm variasjon i norsk skole når det gjelder omfang og kvalitet på den skriveopplæringen elevene får. Mange elever får det som vi vurderer som svært god skriveopplæring, men mange andre elever skriver lite i fagene og skriveopplæring preges av lite systematikk. Og noen elever får knapt opplæring i skrivning. Det er behov for mer forskning som kan forklare denne variasjonen.

En siste utfordring som skal nevnes, er spørsmålet om kunstig intelligens medfører en risiko for at elevenes skriveferdigheter svekkes. Ovenfor har vi sett at en funksjonell forståelse av skrivning handler om at skrivning realiserer formål gjennom skrivehandlinger, og Graham, Skar & Myhill (2026) gjør rede for flere formål for skrivning som er sentrale både i samfunnet og (dermed) i skolen:

- Dele informasjon og kunnskap.
- Utforske og uttrykke identitet.
- Skape og opprettholde sosiale relasjoner.
- Skape kulturelle produkter (film, teater, musikk, programmering).
- Skrivning som terapi og emosjonell bearbeiding.
- Overtale og påvirke gjennom argumentasjon.
- Støtte læring gjennom dyp bearbeiding av fagstoff.

Et viktig poeng for de tre forskerne er at selv om kunstig intelligens kan generere tekst, kan ikke KI erstatte funksjoner som personlig uttrykk, terapeutisk skrivning, kreativ utforskning eller læringseffektene av å skrive selv for bearbeiding av fagstoff. Fortsatt vil elevene trenge skrivning og lesing uten hjelp av KI som verktøy for å utføre kognitive operasjoner som analyse, tolking, refleksjon, kritisk tenkning og kreativ nyskaping: slike operasjoner vil måtte anvendes på måter som er tilpasset ulike skrivefellesskap og kontekster som KI ikke kan ha tilstrekkelig informasjon om for å ta stilling til. Det er derfor avgjørende at ansatte i skole, forskere og skolemyndigheter framover må utvikle mer kunnskap, retningslinjer og felles forståelse for hva vi kan og ikke kan bruke KI til ut fra ulike mål for opplæringen.

Oppsummering

Dette notatet beskriver sentrale innslag i og prinsipper for skriveopplæring gjennom hele skoleløpet. Det forklarer hvordan skriving både er en kompetanse i seg selv og en ferdighet som støtter elevenes utvikling av kompetanse i alle fag i skolen. Dessuten er det vist til nyere forskning som forklarer sammenhengene mellom skriving og lesing, og i tillegg dokumenterer denne forskningen at en integrert lese- og skriveopplæring forsterker elevenes prestasjoner innen begge ferdighetene. Derfor bør skoleeiere og skoler med ambisjon om å utvikle elevenes leseferdigheter, vurdere egne lese- skriveopplæringspraksiser og systematisk utvikle disse.

Litteraturliste

- Berge, K.L., Evensen, L.S. & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), 172-189. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Berge, K.L., Skar, G.B., Matre, S., Solheim, R., Evensen, L.S., Otnes, H. & Thygesen, R. (2019). Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: consequences for students' writing proficiency. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 26(1), 6-25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1330251>
- Boscolo, P., & Gelati, C. (2019). Motivating writers. In S. Graham, C. A. MacArthur, & M. Hebert (Eds.), *Best Practices in Writing Instruction* (pp. 51–79). The Guilford Press.
- Camacho, A., Alves, R.A. & Boscolo, P. (2021). Writing Motivation in School: a Systematic Review of Empirical Research in the Early Twenty-First Century. *Educational Psychology Review* 33, 213–247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09530-4>
- Deane, P. & Traga Philippakos, Z.A. (2024), Writing and Reading Connections: A before, during, and after Experience for Critical Thinkers. *Read Teach*, 77: 770-780. <https://doi.org/10.1002/trtr.2284>
- Galbraith, D., Baaijen, V. & Peters, A. & Hall, S.M. (2025). Writing to learn. In, MacArthur, C., Graham, S. & Fitzgerald, J. (eds.) *Handbook of Writing Research*. 3 ed. 287-305. Guilford Press.
- Graham, S, Berninger, V., Weintraub, N. & Schafer, W. (1998) Development of Handwriting Speed and Legibility in Grades 1–9, *The Journal of Educational Research*, 92:1, 42-52, DOI: 10.1080/00220679809597574
- Graham, S. (2018). A Revised Writer(s)-Within-Community Model of Writing, *Educational Psychologist*, 53:4, 258-279, DOI: 10.1080/00461520.2018.1481406

- Graham, S., Collins, A. A., & Ciullo, S. (2024). Evidence-based recommendations for teaching writing. *Education 3-13*, 52(7), 979–992.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2357893>
- Graham, S., Olson, C., Baker, T. & Chung, H. (2025) The future of writing instruction and research at the secondary level: recommendations from the WRITE Center summit. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-025-10727-8>
- Graham, S., Skar, G. B., & Myhill, D. (2026). Why Writing? *Scientific Studies of Reading*, 30(2), 95–104. <https://doi.org/10.1080/10888438.2026.2614774>
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the Writing, Knowledge, and Motivation of Struggling Young Writers: Effects of Self-Regulated Strategy Development With and Without Peer Support. *American Educational Research Journal*, 43(2), 295–340. <https://doi.org/10.3102/00028312043002295>
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220–245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Johansen, M.B, Kvistad, A.H. & Skar, G.B. (2021). Funktionel skrivning i de første skoleår. *Læsepedagogen*, 69 (4), 21-27.
- Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1-26.
- Kim, Y.-S. G. & Zagata, E. (2024). Enhancing Reading and Writing Skills through Systematically Integrated Instruction. *The Reading Teacher Vol. 77 Issue 6*, pp. 787–799.
- Kim, Y.-S. G. (2026) What Explains the Relations Between Reading Comprehension and Written Composition? Findings from a Longitudinal Study, *Scientific Studies of Reading*, 30:2, 105-127, DOI: 10.1080/10888438.2025.2582620
- Kvithyld, T. Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I: J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (red.). *På sporet av god skriveopplæring* (s. 87–98). Tapir akademisk forlag.
- Matre, S., Solheim, R., Otnes, H., Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2021). Nye grep om skriveopplæringa. *Forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- Miller, C.R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151–167.
- Myran, I. & Håland, A. (2018). Skrivning fra første dag – hvis skolen er forberedt. *Bedre skole*, 1 (30).
- Myran, I. H., Johansen, M. B., Kvistad, A. H., Tollaksen, K.V. & Skar, G. B. (2021). *Skriving i begynneropplæringen- en praktisk innføring*. GAN Aschehoug.

Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter?. *Topics in Language Disorders* 32(1):p 7-18. DOI: 10.1097/TLD.0b013e318244557a

Skar, G. B., & Aasen, A. J. (2018). Å måle skriving som grunnleggende ferdighet. *Acta Didactica Norge*, 12(4), Art. 10, 29 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.6280>

Skar, G. B., & Aasen, A. J. (2021). [School writing in Norway: Fifteen years with writing as Key Competence](#). In J. V. Jeffery, J.V., & J. Parr, J. (Eds.). *International perspectives on writing curricula and development: A cross-case comparison* (pp. 192-216). London: Routledge.

Skar, G.B., Lei, P.W., Graham, S., Aasen, A. J., Johansen, M. B., & Kvistad, A. H (2022). Handwriting fluency and the quality of primary grade students' writing. *Reading and Writing* 35, 509–538. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10185-y>

Skrivesenteret (2022a). Bokstavlydhjelper. <https://skrivesenteret.no/ressurs/bokstavlydhjelper/>

Skrivesenteret (2026a). Skrivestrategier i førskrivingsfasen. [Skrivestrategier i førskrivingsfasen - Skrivesenteret](#)

Skrivesenteret (2026b). Sirkelen for undervisning og læring. [Sirkelen for undervisning og læring - Skrivesenteret](#)

Traga Philippakos, Z. A., Rocconi, L. M., & Macarthur, C. A. (2026). Yearlong Genre-Based Writing Instruction in the Middle Grades: An Investigation of Writing and Self-Efficacy. *Education Sciences*, 16(4), 603. <https://doi.org/10.3390/educsci16040603>