Nr. 40 · 2026



TIDSSKRIFTET

VIDEN OM LITERACY

TEMA:

Skrivedidaktik – Når vi skriver sammen

NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

Viden om Literacy nr. 40, oktober 2026
Viden om Literacy formidler viden om literacy i didaktiske og pædagogiske sammenhænge og retter sig mod lærere, pædagoger, lærer- og pædagogstuderende, læsevejledere og forskere med interesse for udvikling af literacy. I tidsskriftet formidles der således både videnskabelige undersøgelser, udviklingsarbejder og praktikeres konkrete erfaringer inden for fagfeltet. Ved de artikler, der har gennemgået fagfællebedømmelse, findes en eksplicit markering heraf. Artikler bringes på både dansk, engelsk, norsk og svensk.

Redaktører: Katja Sørensen Vilien, Nina Berg Gøttsche og Anna Karlskov Skyggebjerg (ansvarshavende)

Opsætning: Nanna Madsen
Illustrationer: Forfatterskolen for unge
Korrektur: Birgitte Skovby Rasmussen, Mette Egerod, Karin Öberg og Kari Gjerdevik

Viden om Literacy udgives to gange om året af Nationalt Videncenter for Læsning. Artikler og illustrationer må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra Nationalt Videncenter for Læsning.

Kopiering fra Viden om Literacy må kun finde sted på institutioner eller virksomheder, der har indgået aftale med Tekst & Node, og kun inden for de rammer, der er nævnt i aftalen.

ISSN-nr. 2246-6525

Nationalt Videncenter for Læsning
Humletorvet 3
1799 København V
E-mail: info@videnomlaesning.dk

Viden om Literacy har behandlet følgende temaer:

Nr. 1: Faglig læsning
Nr. 2: Læseforståelse
Nr. 3: Læsning og IT
Nr. 4: Ordforråd og -kendskab
Nr. 5: Læsevanskeligheder
Nr. 6: Læsning og skrivning
Nr. 7: Multimodalitet
Nr. 8: Tidlig skriftsprogstilegnelse
Nr. 9: Test og evaluering af skriftsprog
Nr. 10: Jorden læser
Nr. 11: Læse- og skriveteknologi
Nr. 12: Literacy
Nr. 13: Kære genre – hvem er du?
Nr. 14: Læs læser, læs!
Nr. 15: Lad os skrive om skrivedidaktik
Nr. 16: Med strøm på…
Nr. 17: Skole i hjem – Hjem i skole
Nr. 18: På flere sprog
Nr. 19: SKRIFT
Nr. 20: Litteraturdidaktik og -pædagogik
Nr. 21: Multimodale tekster
Nr. 22: L1T3R4CY – literacy og numeracy i børnehave og indskoling
Nr. 23: At tale for at lære
Nr. 24: Unges tekstverdener – på skrift og på tværs
Nr. 25: Test i skole og dagtilbud
Nr. 26: Perspektiver på læse- og skriveteknologi i klasseværelset
Nr. 27: Grammatik i kontekst
Nr. 28: Spirende literacy
Nr. 29: Når undervisningen digitaliseres
Nr. 30: Sproglig udvikling i matematik og naturfag
Nr. 31: Læselyst
Nr. 32: Steder og tekster
Nr. 33: Ordblindhed i skolen
Nr. 34: Kritisk literacy i danskfaget
Nr. 35: Samarbejde om literacy på tværs
Nr. 36: Lytning
Nr. 37: Økokritik
Nr. 38: Udfordringer med sprog og læsning – hvordan ser vi det?
Nr. 39: At sætte læsespor – Jubilæumsnummer
Nr. 40: Skrivedidaktik – Når vi skriver sammen

Indhold

KATJA SØRENSEN VILIEN & NINA BERG GØTTSCHE
6 **Indledning**

LÆRKE MALMBAK
8 **Hvorfor skriver vi?**

GUSTAF B. SKAR
11 **Att skriva tillsammans i klassrummet**

LOUISE RØNBERG, LENE ILLUM, METTE SOFIE KIRKEDAL JENSEN& HELLE BONDERUP
19 **Løft skriveundervisningen på mellemtrinnet. Strategibaseret skriveundervisning med fokus på elever i skriftsprogsvanskeligheder**

EVA THEILGAARD BRINK, TRINE LIENGAARD, CHARLOTTE CHRISTIANSEN & STINE FUGLSANG ENGMOSE
33 **Den sproglige nøgle til argumenterende skrivesucces – erfaringer med elevtekster fra Projekt Skrivesucces**

Artiklen er fagfællebedømt

HELLE BUNDGAARD SVENDSEN, ULLA OLANDER VANGSTED, BERITH RAVNSGAARD CHRISTENSEN, JULIE FREDSØ-RAUER & PIA MORTENSEN
46 **Strategibaseret skriveundervisning i et elevperspektiv**

PETER HELLER LÜTZEN, PERNILLE HARGBØL MADSEN, LISE OVERGAARD NIELSEN & BONNIE VITTRUP
64 **Skrivestrategier med SOUL-modellen** LYT til artiklen

PETER HELLER LÜTZEN, PERNILLE HARGBØL MADSEN, LISE OVERGAARD NIELSEN & BONNIE VITTRUP
75 **"Her er vi, vi glæder os til at møde jer" – myndighed og faglighed i skolens overgange**

PETER HELLER LÜTZEN, PERNILLE HARGBØL MADSEN, LISE OVERGAARD NIELSEN & BONNIE VITTRUP
86 **Skrivning for læring og elevernes deltagelse**

Artiklen er fagfællebedømt

BONNIE VITTRUP, PETER HELLER LÜTZEN, PERNILLE HARGBØL MADSEN & LISE OVERGAARD NIELSEN
93 **Den kæmpende, essayisten og den suveræne skriver – tre elever fortæller om skrivning i skolen**

Artiklen er fagfællebedømt

KRISTINE KABEL, METTE VEDSGAARD CHRISTENSEN & MORTEN TANNERT
110 **Skriveundervisning med fokus på dialog, modellering og tekstsamtale**

STINE HEGER

127 **Skrivelyst i fællesskab – når børn og voksne skriver sammen** LYT til artiklen

MALENE SØDERBERG & KIRA BANGSGAARD

137 **Samskrivning i gymnasieklasser for unge med autisme – Identitet, overgange og kommunikation**

JON OLAV SØRHAUG

146 **Elevers samskriving med chatboter i skolen: muligheter og didaktiske overveielser**

Artiklen er fagfællebedømt uden for tema

ANNA STEENBERG GELLERT, CARSTEN ELBRO, DORTHE KLINT PETERSEN, MADS POULSEN & INA BORSTRØM

157 **Tidlig indsats mod ordblindhed. En undersøgelse af langtidseffekter og ressourceforbrug**

Indledning

I dette temanummer af *Viden om Literacy* kan du læse om skrivedidaktik med fællesnævneren: at mødes om egne og andres tekster for at udvikle sig som skriver. Denne vinkel på skriveundervisningen er interessant, fordi der har vist sig at være store læringspotentialer i at gøre skriveprocesser til fælles udforskning og arbejde i skole og uddannelse. Lærerens greb i tekstsamtaler, modellering og stilladsering sættes under lup. Samtidig er mange optagede af at undersøge elevers egne oplevelser af skolens tekstarbejde og balancer mellem lærerstøtte, medbestemmelse, fri fantasi og kreativitet. Derfor undersøger vi med dette temanummer blandt andet, hvordan udviklende samtaler om elevers tekster udspiller sig i klasserum, og hvad der kan ske, når samarbejdet omkring tekster foregår sammen med en skrivende forfatter eller mellem en elev og vores alle sammens nye og lettere påtrængende ven: AI.

Start din læsning med et overblik over undervisningsmetoder, som har vist sig effektive, når elever skal udvikle deres skrivning, i den indledende rammeartikel af Gustaf B. Skar.

Herefter kan du først læse en række artikler, som formidler resultaterne af to forsknings- og udviklingsprojekter, som forskere i Nationalt Videncenter for Læsning netop har gennemført i samarbejde med en række skoler, lærere og elever i hele Danmark på mellemtrin og i overgang til udskoling.

I projektet Skrivesucces for elever med stavevanskeligheder har videncenteret i samarbejde med kolleger fra alle landets professionshøjskoler og udvalgte grundskoler undersøgt den lovende metode strategibaseret skriveundervisning (SRSD-metoden) systematisk i en dansk kontekst. Projektets fund og værktøjer formidles i tre artikler:

- Louise Rønberg, Lene Illum, Mette Sofie Kirkedal Jensen og Helle Bonderup præsenterer lærernes erfaringer med projektets skriveundervisningsforløb i dansk i 6. klasse, hvor en væsentlig indsats har været inddragelse af læse- og skriveteknologi for alle elever i klasserne, men med særligt fokus på ordblinde elever.
- I artiklen Den sproglige nøgle til argumenterende skrivesucces foldes projektets omfattende model for beskrivelse og evaluering af skriftligt elevsprog ud. Denne artikel er skrevet af Eva Theilgaard Brink, Trine Liengaard, Charlotte Christiansen og Stine Fuglsang Engmose.
- I en fagfællebedømt artikel undersøger Helle Bundgaard Svendsen, Ulla Olander Vangsted, Berith Ravnsgaard Christensen, Julie Fredsø-Rauer og Pia Mortensen, hvordan eleverne oplever, at den strategibaserede skriveundervisning påvirker deres udvikling som skrivere.

I projektet Lolland skriver undersøges, hvordan skrivning som læringsaktivitet kan få en styrket plads på tværs af fag. I tidsskriftet bidrager projektets fagkonsulenter Peter Heller Lützen, Pernille Hargbøl Madsen, Lise Overgaard Nielsen og Bonnie Vittrup med fire artikler, som på forskellig vis tematiserer samarbejdet om skrivning i skolens fag:

- I artiklen Skrivestrategier med SOUL-modellen viser forfatterne, hvordan en tilpasning af den strategibaserede skriveundervisning (SRSD-metoden) kan hjælpe elever med at få greb om skriveprocessens faser.
- Artiklen "Her er vi, vi glæder os til at møde jer" – myndighed og faglighed i skolens overgange handler om, hvordan elever skriver sig gennem overgangen fra mellemtrin til udskoling.

- I artiklen Skrivning for læring og elevernes deltagelse skal vi på besøg i en 7.- klasse og se, hvordan skrivning for læring kan skabe kognitiv aktivering, gode muligheder for tilpasset lærerstøtte og styrket klasseledelse.
- Endelig bidrager forfattergruppen med en fagfællebedømt artikel: Den kæmpende, essayisten og den suveræne skriver – tre elever fortæller om skrivning i skolen, hvor vi følger tre af projektets elever igennem tre års skolegang. I studiet udforskes elevernes egne perspektiver på at være skrivere i skolen i overgangen fra mellemtrin til udskoling.

Kristine Kabel, Mette Vedsgaard Christensen & Morten Tannert går tæt på klassesamtaler i en 8.-klasse og undersøger, hvordan dansklæreren støtter elevernes skrivning og deres refleksioner over skrivning. Artiklen er fagfællebedømt.

Stine Heger bidrager med en artikel om skrivelyst og skrivefællesskaber i fritiden i forfatterskoler for børn, hvor den voksne forfatters egen skrivepraksis spiller en afgørende rolle. Artiklen afsluttes med konkrete råd til den lærer, der vil etablere gode skrivefællesskaber i skolen. Hegers artikel er også at finde som podcast på videncenterets hjemmeside eller din streamingtjeneste.

På Høje-Taastrup Gymnasium har Malene Søderberg og Kira Bangsgaard udfordret narrativet om, at unge med autisme har vanskeligt ved at indgå i læringsfællesskaber, hvor kommunikation og socialt samspil er bærende didaktiske principper. I deres bidrag til temanummeret beskriver de gennem to cases fra et udviklingsprojekt, hvordan samskrivning kan praktiseres i ASF-klasser og bidrage til en bæredygtig udvikling af elevernes skrive- og skriveridentitet.

Jon Olav Sørhaug undersøger læringspotentialet og mulige strategier, når samskrivning sker med en chatbot som makker, og vi inviteres ind i en samtale mellem chatbot og en elev i 6. klasse, som skal skrive en fagtekst om katte.

Som noget nyt tilbyder *Viden om Literacy* udgivelse af fagfællebedømte artikler uden for tema, og i denne udgivelse har vi fornøjelsen af at kunne præsentere et studie af langtidseffekter og ressourceforbrug ifm. tidlig indsats mod ordblindhed. Forfatterne bag studiet er Anna Steenberg Gellert, Carsten Elbro, Dorthe Klint Petersen, Mads Poulsen & Ina Borstrøm.

Sidst, med ikke mindst – en stor tak til underviser Lærke Malmbak og hendes elever på Forfatterskolen for unge, som bidrager med en serie af litterære tekster: *Beskeder fra det uvigtige.* Du vil møde elevernes tekster ind imellem tidsskriftets faglige artikler i den trykte udgave af tidsskriftet, og indledningsvist finder du Malmbaks introduktion til værket.

God læselyst!

Katja Sørensen Vilien & Nina Berg Gøttsche, redaktører af Viden om Literacy nr. 40

Hvorfor skriver vi?

LÆRKE MALMBAK, FORFATTER OG SKRIVEUNDERVISER PÅ FORFATTERSKOLEN FOR UNGE

Unge samles hos Forfatterskolen for unge for at finde ind til skriften, sig selv og hinanden. Dette er en introduktion til Forfatterskolens arbejde og til de 13 tekster, der fletter sig ind gennem hele tidsskriftet, skrevet af unge på en sommercamp.

En mandag morgen i starten af august sad jeg alene og en anelse nervøs i et køligt klasselokale på en spejderlejr i Odsherred. Ind ad døren begyndte det at dryppe med forsagte unge. De tog plads i hesteskoopstillingen og gav sig til at nulre ved noget, en kuglepen, en neglerod. I alt 16 unge mellem 11 og 17 år fyldte på få minutter bordene op.

Vi var samlet der i klasselokalet, fordi de unge var mine elever, og jeg deres skriveunderviser. Sammen var vi taget på Forfatterskolen for unges årlige sommercamp, hvor mere end 50 unge gennem fem sommerdage bor under samme tag, spiser, bader, sover, hygger og er samlet om det, de elsker højt, måske allermest: at skrive.

I alt fire skrivehold ledt an af hver sin professionelle forfatter skulle gennem dagene dykke ned i tekstarbejdet på forskellig vis. På mit hold var overskriften for ugens undervisning 'Plot – Ingen adgang!' Jeg ville have de unge til at skrive tekster, som dyrkede øjeblikkets betydninger og naturens ofte oversete værdi.

Gennem ugen på spejderlejren så jeg det ske. Jeg har efterhånden set det ske mange gange, og alligevel bliver jeg hver eneste gang overrasket over, hvor kraftfuldt det kommer: De unge, der finder ind til noget i skriften, som forbinder dem med andre, og som til sidst også ofte lykkes med at skabe en bund inden i sig selv. En identitet, man kan finde fodfæste ved, når verden hvirvler.

Skriften styrker unge i livet

På Forfatterskolen for unge har vi i mere end 18 år drevet kreative skrivehold for unge i en række kommuner i Midt- og Vestsjælland. Skrivehold, som man kan gå på i sin fritid, ligesom man går til fodbold og svømning. Mere end tusinde unge har udforsket og udviklet deres skrift, guidet af vores professionelle forfattere. Rigtigt mange har taget skriften med sig videre i livet. Flere er udgivne forfattere i dag. Andre holder skriften hos sig som en livsven.

At kreativ skrivning kan gøre en forskel, særligt i et ungt menneskes bløde og nogle gange porøse sind, er ikke bare noget, vi på Forfatterskolen igen og igen har mærket i praksis. Det er også noget, forskningen peger på. På Nationalt Center for Kunst og Mental Sundhed i København, hvor man udvikler og undersøger rammerne for kreative skrivegruppeforløb til folk med psykiske sårbarheder, viser følgeforskning, at mange deltagere oplever mere håb, større forbundethed med andre, mere positiv identitetsfølelse og selvtillid samt en forbedret evne til at sætte ord på følelser og agere i eget liv, når de har gået i en skrivegruppe (Bundesen et al., 2024).

Den erfaring, tillagt vores eget møde med så mange unge, der vokser under skriften, har for nylig ført til, at vi i Forfatterskolen for unge har indledt et samarbejde med centret om at udvikle skrivegruppetilbud særligt rettet mod unge med mistrivsel og skolevægring. Vi håber, at det på sigt er et tilbud, som kommer til at nå ud til mange flere unge end dem, vi allerede møder i dag.

Øvelsen: Skriv breve fra og til naturen

I klasselokalet på spejderlejren var der helt sikkert også nogle, som bar på et særligt sårbart sind. Og der var det modsatte. I virkeligheden spillede det ikke den store rolle, for i løbet af dagene og i takt med de skriveøvelser, vi lavede, blev forskellighederne udviskede, gruppen fandt hinanden i rummet, og alle fandt i hvert fald én, de tog under armen, når de gik udenfor.

På den tredje dag bad jeg mine elever lave en øvelse, hvor de skulle skrive breve til og fra en natur, der opfører sig anderledes, end den plejer. Jeg lagde selv ud med at læse et brev højt, skrevet på vegne af en bekymret eg. Herefter skulle de unge vælge, hvem de ville svare i form af, bare det var ikke-menneskeligt. Resultatet blev til en omsorgsfuld samtale mellem væsner, planter og elementer. Teksterne samlede vi i en antologi, som eleverne gav titlen *Beskeder fra det uvigtige* og læste modigt højt af foran forældre og søskende på hentedagen. Det er den brevveksling, I finder gennem tidsskriftet.

At finde 'sit folk'

Et par dage efter jeg kom hjem, tikkede en mail ind fra en mor til en af de unge. Det er den slags beskeder, der kan få mig til at tænke, at jeg vil ønske, endnu flere havde mulighed for at gå på kreative skrivehold; at vi som voksne gør noget rigtigt, når vi deler ud af vores egen glæde ved litteraturen og lukker de unge ind på en måde, der tager dem seriøst i skriften. I mailen stod:

> Jeg afleverede et utrolig mut barn, som sad med benene oppe under sig i et hjørne og hentede et barn, der havde åbnet sig i både krop og sind. På vej hjem fortalte hun om alle de ting, hun og de andre piger havde til fælles, og de planer de havde nået at lave på bare en enkelt uge. Hun havde fundet "sit folk" og opdaget, at der var andre mennesker i verden, ud over de 2-3 piger på skolen hun føler sig forstået af, og som deler hendes glæde ved ord og fortællinger.

Reference

Bundesen, B., Brestisson, J. T., Llambías, P., & Rosenbaum, B. (red.). (2024). *Kunsten at komme sig. REWRITALIZE – Skrivegrupper i psykiatrien.* Klim.

Egen

Lærke Malmbak, Forfatterskolen for unge

Søstre og brødre

Noget er begyndt at pible i mig. Det er en ny fornemmelse. Det er ikke en piblen fra jer mus og myrer, fugle og biller, der så længe og så godt har leget mellem mine rødder, under min bark og i mine grene. Det er en anden piblen. En uro. En fornemmelse af, at noget er ved at forandres. Nogle gange tørster jeg så frygteligt. Andre gange er regnen faldet så længe, at jeg frygter, mine rødder slipper den bløde jord. Mærker I det også?

Fortæl mig

Jeres Eg.

Att skriva tillsammans i klassrummet

GUSTAF B. SKAR, PROFESSOR I NORSKDIDAKTIKK, NASJONALT SENTER FOR SKRIVEOPPLÆRING OG SKRIVEFORSKING, INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING, NORGES TEKNISK-NATURVITENSKAPELIGE UNIVERSITET, NTNU TRONDHEIM

Denna introduktion presenterar några orsaker till att skrivförmåga (fortfarande) är viktigt och att skrivande mer eller mindre alltid är en social aktivitet. Introduktionen presenterar vidare en skrivundervisningsmetod som nyttjar styrkan i kollaborativt skrivande och avslutas med en reflektion över spänningen mellan individuellt arbete och grupparbete i skolan.

Skrivförmåga är ett viktigt redskap

Verbaltext fortsätter att vara ett viktigt medium för kommunikation, trots goda möjligheter att meddela sig med ljud- och videoinspelningar, bilder och emojier. I de skandinaviska länderna prioriteras skrivundervisning och kursplanerna för danska[1], norska[2] och svenska[3] innehåller alla skrivningar som gör gällande att elever skall kunna skriva olika typer av texter och bemästra konventionella sätt att stava och strukturera text på. Att medborgarna i de skandinaviska länderna, genom beslutsfattande politiker, anser skrivande som viktigt kan hänga ihop med kraften i det verktyg som skrivande är. Graham et al. (2026b) har listat sju skäl till att vi skriver och varför det är ett mäktigt redskap.

> Verbaltext fortsätter att vara ett viktigt medium för kommunikation, trots goda möjligheter att meddela sig med ljud- och videoinspelningar, bilder och emojier.

Först och främst skriver vi för att kunna dela information bortom det omedelbara här och nu som en text blir till i. En berättelse eller en recension kan genom text dela någons fantasi eller omdöme utan att mottagaren är i rummet. En elektriker kan dokumentera utfört arbete utan att representanter för försäkringsbolaget måste ha närvarat vid installationen för att konstatera ett fackmannamässigt utförande.

En annan anledning till att skriva är för att utforska vem vi är. Graham et al. (2026b) exemplifierar med självbiografiska texter och dagboksinlägg. Kanske lär vi något nytt om oss själva när vi gör en plus och minus-lista inför ett viktigt beslut? Vi skriver också för att socialisera och för att läka.

1 https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf

2 https://www.udir.no/lk20/nor01-08

3 https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/kursplaner-for-grundskolan/subjects/GRGRS-VE01?schoolType=GR&typeOfSyllabus=COURSE_SYLLABUS&currentListHeading=Kursplaner%20i%20grundskolan&timespan=LATEST#knowledge-requirements

Flera undersökningar (t.ex. Marshall et al., 2025) visar att skrivande har en positiv effekt på den mentala hälsan.

Vi kan dessutom notera att skrivande lurar i kulisserna när vi avnjuter en film, en radioteater eller en mobilapp som har programmerats med hjälp av verbaltext. Skrivande spelar också en stor roll i försök att övertala andra att inta en viss ståndpunkt. Slutligen är skrivande också ett verktyg för lärande. Att skriva om ett tema har i studie efter studie visat sig vara positivt för lärande om detta tema.

Hur skall skrivande undervisas?

Att kunna skriva ger möjlighet till att kunna handla. Men som läsare av detta temanummer känner till finns det många bud om hur elever bäst lär sig (Graham et al., 2026a). En med tiden klassisk sammanställning av skrivforskning (Ivanič, 2004) ger vid handen att förståelsen av vad text är och vad skrivande är påverkar inriktningen på skrivundervisning. Om det att kunna skriva är att kunna stava, ja då följer av det att undervisning i stavning (och kanske andra formaliteter) troligen är mest ändamålsenligt. Om man däremot kommer fram till att skrivförmåga innefattar lite mer, till exempel både det att yttra sig i en given kontext och att använda kunskap om text för att komma med detta yttrande, ställer man sannolikt andra och mer omfattande krav på skrivundervisningens innehåll. Ännu större krav ställer man antagligen om man kombinerar ett socialt perspektiv (att yttra sig på ett förtjänstfullt sätt i en kommunikativ situation) med det vi vet om hur skribenters kognitiva mekanismer påverkar skrivande (Graham, 2018).

Man kan säga att skrivforskare gör det lite komplicerat för sig genom att inte nödvändigtvis dela uppfattningar om vad skrivande är, hur skrivförmåga utvecklas och hur det bäst skall undervisas. Samtidigt är denna mångfald också ingrediensen till spännande komparativ forskning. Vilka metoder fungerar bäst och sämst?[4]

> **Skrivforskare gör det lite komplicerat för sig genom att inte nödvändigtvis dela uppfattningar om vad skrivande är, hur skrivförmåga utvecklas och hur det bäst skall undervisas.**

Amerikanska och europeiska metaanalyser av effekten av skrivundervisningsåtgärder (t.ex. Graham et al., 2012; Koster et al., 2015) drar nytta av det faktum att skrivforskare runt om i världen har provat olika sätt att utforma skrivundervisning på. En relativt sentida metaanalys visar 18 typer av skrivundervisning som är mer effektiva än undersökta alternativ (Graham et al., 2023).

4 I förlängningen av denna observation är det viktigt att notera att också sätt att mäta skrivförmåga skiljer sig mellan olika forskningsprojekt. I en genomgång av 859 skrivinterventionsstudier (Graham et al., in press) fann författarna 15 sätt att mäta skrivförmåga på (t.ex. textkvalitet, genreelement, vokabulär, stavning). Det vanligaste sättet, att bedöma textkvalitet, rymmer i sig många skillnader, eftersom det inte finns en universell beskrivning av vad som kännetecknar en god text. Detta varierar mellan åldersgrupper, kontexter och föreställningar om vad skrivande är. Denna variation gör jämförelser mellan studier ännu lite mer komplicerad. Om skrivförmåga i en studie främst handlar om att ha en stark röst och i en annan att kunna följa genresteg ökar osäkerheten vid jämförelsen av de två undersökningarna.

Bland dessa sätt kan nämnas strategiundervisning (effektstorlek[5] [ES] = 0.93) – och då särskilt *self-regulated strategy development* (SRSD; ES = 1.16) – såväl som modellering av ”goda” texter (ES = 0.56), kamratbedömning (ES = 0.53) och grammatikundervisning (ES = 0.47). Det visar sig också att kollaborativt arbete – att elever skriver tillsammans – i genomsnitt haft positiv effekt (ES = 0.43). Något som inte visat sig vara effektivt är att uteslutande öka dosen skrivande i klassrummet (ES = 0.05). Alltså: fler minuter med skrivundervisning har inte visat sig vara effektivt, i stället är det avsiktliga och systematiska insatser som ger resultat.

Innehållet i detta temanummer relaterar till flera av de skrivundervisningsmetoder som visat sig vara effektiva. Och gemensamt för de undersökningar som ingår är att man inte ”bara” givit eleverna mer tid till att skriva, utan utforskat systematiska metoder för att öka elevernas skrivförmåga. Titeln på temanumret är ”Skrivedidaktik – Når vi skriver sammen”, varför nedanstående avsnitt skall se närmare på samskrivning generellt och speciellt en sammansatt metodik (SRSD), i vilken samskrivning – på olika nivåer – ingår som en central komponent.

Att skriva är att vara ensam?

I en SVT-dokumentär om författaren och journalisten Jan Guillou får TV-tittarna se en generöst tilltagen skrivarlya med djurhuvuden på väggen, panoramafönster mot ett skogsparti och en gammaldags skrivmaskin på skrivbordet. Det är lätt att få intryck av att skrivande är en huvudsakligen solitär akt. En författare ensam med sin fantasi utan digital påverkan. Men även om Guillous lya ligger långt från närmsta Europaväg är det möjligt att skönja skrivbordsspår av det som gör skrivande till en allt annat än ensam aktivitet – här är fullt av tidigare texter och ur skrivmaskinen matas sidor som småningom kommer att få läsare. Skrivande innebär att vända sig till någon – det är en interaktiv aktivitet – samtidigt som det innebär att förhålla sig till det som tidigare är sagt och sätten på vilka det är sagt (Evensen, 2002). Sålunda är inte ens den isolerade författaren ensam.

I samma dokumentär bidrar också Guillous fru, bokförläggare Ann-Marie Skarp, och det äkta paret beskriver hur Skarp genomgående läser och kommenterar utkast. Det är lätt att föreställa sig att författaren går i dialog med denna återkoppling i ett efterföljande revisionsarbete. Genom återkopplingen får författaren insikt i hur texten kan tolkas och måste besluta sig för om en sådan tolkning är i linje med det som avsetts. En författare är inte ensam även om skrivandet sker i isolation, och så snart en återkopplande läsare blir inkopplad blir skrivandet en kollaborativ process.

För paret Guillou–Skarp resulterar skrivsamarbetet i texter med den förre som avsändare. Andra skrivsamarbeten (som exempelvis inom akademin) resulterar i att fler än en person står som författare. Paret Alexandra Coelho Ahndoril och Alexander Ahndoril har beskrivit ett skrivsamarbete där den enas ord hakar i den andras. De har också valt att publicera sig under den

5 Ett standardiserat mått på interventionseffekt är ”effektstorlek” som uttrycker skillnaden mellan en interventionsgrupp och en kontrollgrupp. Effektstorlek förenklar jämförelser av resultat från undersökningar som använt olika mått. En undersökning kan ha mätt textkvalitet på en skala mellan 1 och 5 och en annan mellan 1 och 36. Om vi tänker oss att skillnaden mellan interventions- och kontrollgruppen i den första undersökningen är 1.5 poäng och den motsvarande skillnaden i den andra undersökningen är 10 poäng kan en jämförelse av icke-standardiserade skillnader få det att framstå som att undersökning 2 var mer effektiv (då det var större skillnad mellan grupperna). Men skalan i den andra undersökningen var längre, så jämförelsen blir orättvis. Standardisering av skillnader mellan grupper gör att resultaten från bägge undersökningar hamnar på samma skala. En effektstorlek på 0.0 indikerar frånvaro av skillnader mellan intervention och kontroll, medan en effektstorlek på 1.0 indikerar att skillnaden mellan intervention och kontroll var 1 standardavvikelse. (För exempel och tolkningar, se Ellis, 2010; Hattie, 2009.)

gemensamma pseudonymen Lars Kepler. Vad som avgör hur samarbetspartners väljer att markera skrivandets kollaborativa natur har med konventioner att göra och med det faktum att det är textens avsändare som förväntas stå till svars för innehållet.

Det kan framstå som relativt långa avstånd mellan Sverige- och världskända författare och det som sker i klassrum. Men anekdoterna pekar på att skrivande aldrig är en helt solitär aktivitet, att kollaboration i skrivande kan vara allt från enkla återkopplingar till mer av symbiosskrivande i vilken en tanke hos en person föder en tanke hos en annan. Textens syfte, konventioner och (tysta) överenskommelser om hur olika delar av arbetet skall uppmärksammas avgör om en text har en eller flera namngivna författare.

> **Att skrivande aldrig är en helt solitär aktivitet, att kollaboration i skrivande kan vara allt från enkla återkopplingar till mer av symbiosskrivande i vilken en tanke hos en person föder en tanke hos en annan.**

Samskrivande

Lusten att utforska samskrivande i skolan härstammar antagligen från tanken om att två eller fler huvuden tänker bättre än ett och att det finns lärandepotential i att verbalisera sina tankar. Härvidlag kan det vara fördelaktigt att skilja mellan två typer av samskrivande. Den ena typen utnyttjar läraren som en mer kunnig person som visar – modellerar – skrivande. Läraren kan tänka högt om vad en text bör innehålla och hur man kan formulera sig och bjuda in elever att komma med förslag till en text som gradvis växer fram på tavlan och på elevernas papper. Denna modell, som vi förknippar med exempelvis ”genrepedagogik” (Rose, 2016), drar nytta av det som kallas Zone of Proximal Development (Bozhovich, 2009; Vygotsky, 1978), alltså området eller tillståndet i vilket ännu inte fullt tillägnade färdigheter mognar. Med hjälp från en mer kunnig person kan en elev åstadkomma resultat som inte varit möjliga om eleven genomfört uppgiften i isolation. Den elev som aktivt deltar i lärarens modellering får möjlighet att skriva under trygga omständigheter och med hjälp av förstahandserfarenhet av just skrivande. Som noterades för ett halvt sekel sedan (Bandura, 1977) kan det att själv erfara eller se någon annan uppleva lyckade resultat av en handling vara en källa till tilltro till egen förmåga (*self-efficacy*). Sådan tilltro är i sin tur en viktig källa till motivation.

Den andra typen av samskrivande är två eller fler elever som får i uppgift att samförfatta en text. Detta kan göras strukturerat, till exempel genom att fördela olika roller i en mer eller mindre månghövdad skrivgrupp (De Smedt et al., 2020), eller genom att instruera elever att i grupp följa givna strategier. Samskrivande kan, som allt annat skrivande i skolan, också vara ostrukturerat i så måtto elever förses med en uppgift som skall lösas av två eller fler elever utan att det föreligger närmare instruktioner om hur uppgiften skall lösas. Sådant ostrukturerat arbete kan ibland utlösa negativa reaktioner hos den elev eller de elever som upplever att deras arbetsinsats har överstigit deras kamraters. Strukturerat samskrivande har visat sig vara effektivt (De Smedt et al., 2020).

SRSD – Strategier, modellering och gemensamt skapande

En undervisningsapproach som kombinerar den första och den andra typen av samskrivande är SRSD, som nämndes i förbigående ovan. Utveckling av SRSD initierades i slutet av 1970-talet (Harris, 2024) och approachen har visat sig vara livskraftig. Målet för SRSD-undervisning är att

elever skall utveckla strategier för att initiera, genomföra och slutföra skrivande. Undervisningen genomförs i sex steg i vad som kan kallas en gradvis minskning av lärarkontroll (Graham & Harris, 2018). De sex stegen är:

- *Utveckla nödvändig kunskap*. Läraren undervisar om skrivsyften och specifika strategier (inklusive självreglering) för att realisera dessa.
- *Diskutera*. Lärare och elever diskuterar vad som kännetecknar lyckade försök att skriva och hur strategier kan användas för att nå dessa mål. De diskuterar också elevernas nuvarande strategier och nuvarande förmåga att skriva.
- *Modellera*. Läraren använder tänka högt-strategier för att modellera tillblivelsen av text genom att använda generiska och genrespecifika strategier för att organisera arbetet med att skriva och för att generera innehåll. Läraren modellerar strategier för att reglera beteende (t.ex. ”det är jobbigt att skriva, men jag har en strategi som jag kan följa”). Elever får öva på samma handlingar.
- *Memorera*. Elever lär sig strategier utantill.
- *Stötta*. Elever tränar i par eller större grupper på att använda strategier för att skriva.
- Individuellt *arbete*. Elever arbetar individuellt.

> **Målet för SRSD-undervisning är att elever skall utveckla strategier för att initiera, genomföra och slutföra skrivande.**

Elever blir exponerade för och får erfarenhet av att använda strategier tillsammans med mer kapabla personer (läraren) och med minst lika kapabla personer (klasskamrater). SRSD-approachen drar nytta av kraften som kan ligga i strukturerat samskrivande. Elever blir förevisade och får testa att använda strategier innan de presterar på egen hand. Som upphovspersonen till SRSD har påpekat många gånger, är approachen avsedd att vara rekursiv, så att lärare genomför ett föregående steg en gång till om nästa steg skulle visa sig vara övermäktigt (Harris, 2024).

Det finns många andra metoder som också visat sig vara effektiva för utveckling av skrivförmåga och som bygger på samarbeten. Graham et al. (2023) noterar till exempel att så kallade *comprehensive programs*, i vilka elever blir undervisade enligt en processapproach (med samarbeten, publicering osv.), också i stort sett har varit effektiva. Ett exempel på ett omfattande och effektivt upplägg genomfört i Norge (Berge et al., 2019) innebar att elever fick skriva i många olika genrer, för publik och i samarbete med varandra. Till skillnad från SRSD var det norska projektet inte låst till vissa steg, utan lärarna instruerades att utifrån principer (t.ex. att texter skulle skrivas tillsammans) utforma den undervisning som de menade bäst passade deras elever.

Spänningen mellan grupparbete och betygsättning

På många arbetsplatser och i andra sammanhang sker former av samskrivande så att säga omärkbart. En kollega ombeds ”kasta ett getöga” på ett utkast, eller så redigeras en powerpoint på storskärm med exempelvis sekreterare och andra som idésprutor. I skolan är inte samskrivande lika självklart. Ett av många skäl kan vara skolans mandat – att certifiera individer och individuell kunskap. Skolan skall rusta elever för att kunna vara självständiga, och kanske uppfattas det som svårt att låta elever arbeta i par under den tid läraren skall bedöma elevers individuella kunskaper, vare sig det handlar om förberedelse till ett utvecklingssamtal eller att bilda underlag till betyg. SRSD visar på ett förtjänstfullt sätt hur man kan tänka på samarbete som vägen mot självständighet. Den och andra approacher är förhoppningsvis tillräckligt tilltalande för att lärare skall vilja utforska dem.

Litteratur

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

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

Bozhovich, E. D. (2009). Zone of Proximal Development: The Diagnostic Capabilities and Limitations of Indirect Collaboration. *Journal of Russian & East European Psychology, 47*(6), 48-69. https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405470603

De Smedt, F., Graham, S., & Van Keer, H. (2020). "It takes two": The added value of structured peer-assisted writing in explicit writing instruction. *Contemporary Educational Psychology, 60, 101835.* https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101835

Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes.* Cambridge University Press.

Evensen, L. S. (2002). Convention from Below: Negotiating Interaction and Culture in Argumentative Writing. *Written Communication, 19*(3), 382-413. https://doi.org/10.1177/074108802237750

Graham, S. (2018). A Revised Writer(s)-Within-Community Model of Writing. *Educational Psychologist, 53*(4), 258-279. https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406

Graham, S., & Harris, K. R. (2018). An Examination of the Design Principles Underlying a Self-Regulated Strategy Development Study. *Journal of Writing Research, 10*(2), 139-187. https://doi.org/10.17239/jowr-2018.10.02.02

Graham, S., Kim, Y.-S., Cao, Y., Lee, J. W., Tate, T., Collins, P., Cho, M., Moon, Y., Chung, H. Q., & Olson, C. B. (2023). A meta-analysis of writing treatments for students in grades 6–12. *Journal of Educational Psychology, 115*(7), 1004-1027. https://doi.org/10.1037/edu0000819

Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 879-896. https://doi.org/10.1037/a0029185

Graham, S., Skar, G. B., Collins, A. A., Ciullo, S., Cao, Y., & Lee, J. W. (in press). Trends in Writing Intervention Research: 1930s and Onward. *Writing & Pedagogy.* https://utppublishing.com/doi/10.3138/wap-2025-0020

Graham, S., Skar, G. B., & Myhill, D. (2026a). Teaching writing. *Scientific Studies of Reading, 30*(3), iii-xii. https://doi.org/10.1080/10888438.2026.2644997

Graham, S., Skar, G. B., & Myhill, D. (2026b). Why Writing? *Scientific Studies of Reading, 30*(2), 95-104. https://doi.org/10.1080/10888438.2026.2614774

Harris, K. R. (2024). The Self-Regulated Strategy Development Instructional Model: Efficacious Theoretical Integration, Scaling Up, Challenges, and Future Research. *Educational Psychology Review, 36*(4), 104. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09921-x

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge.

Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education, 18*(3), 220-245. https://doi.org/10.1080/09500780408666877

Koster, M., Tribushinina, E., de Jong, P. F., & van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research, 7*(2), 249-274. https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.2

Marshall, S., Pennebaker, J. W., McAdams, D. P., Salmon, K., Segal, K., & Reese, E. (2025). Writing for health: Benefits of turning-point and expressive writing narratives for emerging adults' health and well-being. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition, 14*(4), 595-607. https://doi.org/10.1037/mac0000243

Rose, D. (2016). *New Developments in Genre-Based Literacy Pedagogy* (C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald, Red.; 2. utg., s. 227-242). The Guilford Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Om forfatteren

Gustaf B. Skar är professor i norskdidaktikk vid NTNU i Trondheim. Han har i snart två decennier forskat på skriv- och läsundervisning och -bedömning. För närvarande leder han projektet "Skrivestrategier på yrkesfag". Han är också redaktör för *Writing & Pedagogy* och temanumret "Generative Artificial Intelligence and Writing Instruction in K–12 and College Education" i *Frontiers in Education.*

Regnen

Vilde Hjort Rylander, Forfatterskolen for unge

Kære Eg,

Min forståelse er stor, jeg er også selv begyndt langsomt at falde fra hinanden.

Nogle gange føler jeg mig indespærret, sådan kan det være i dagevis. Jeg længes efter det bløde græs, dets hjemlige omfavnelse og blide strøg.

Andre gange er det som om, jeg slet ikke har kontrol over mig selv. Vandet løber ned i så tykke dråber, at jeg skal passe på, jeg ikke mister mig selv i græsset.

Jeg kan også mærke det på græsset. Det er næsten helt udtørret, og det har svært ved at imødekomme mig helt, uden at knække.

Vi kender knap nok hinanden mere, græsset og jeg. Vi, som ellers var så tætte.

Her, forleden, gled mine tårer ned langs ruden i en kold stue, og lydene fra et tændt tv overskyggede mine slags pisken.

Skybrud. Storm.

Det lyder så voldsomt.

Jeg vil slet ikke være så voldsom.

Jeg aner bare ikke, hvordan jeg skal holde sammen på mig selv mere.

Enten er jeg for tilbageholdende, og de spørger sig selv, hvor jeg mon blev af.

Eller også giver jeg for meget af mig selv og må høre deres bønner om, at jeg skal gå væk.

Din regn.

Løft skriveundervisningen på mellemtrinnet

Strategibaseret skriveundervisning med fokus på elever i skriftsprogsvanskeligheder

LOUISE RØNBERG, LEKTOR, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE
LENE ILLUM, LEKTOR, UC SYD
METTE SOFIE KIRKEDAL JENSEN, LEKTOR, PROFESSIONSHØJSKOLEN UCN
HELLE BONDERUP, LEKTOR, VIA UNIVERSITY COLLEGE

Hvordan styrker vi deltagelse og handlemuligheder i skriveundervisningen for elever med ordblindhed og andre stavevanskeligheder uden at sænke ambitionerne for deres skriftsproglige udvikling? Dette spørgsmål danner afsæt for nærværende artikel, som undersøger dansklæreres erfaringer med et målrettet skriveundervisningsforløb i dansk i 6. klasse. En væsentlig indsats har været inddragelse af læse- og skriveteknologi for alle elever i klasserne, men med særligt fokus på ordblinde elever. Undersøgelsen er en del af Projekt Skrivesucces, som har undersøgt metoden strategibaseret skriveundervisning (SRSD[1]) i en dansk skolekontekst. Artiklen præsenterer fund fra interviews med de deltagende lærere om deres refleksioner over metoden og dens potentialer og ulemper samt elevernes udbytte.

Vi indleder artiklen med kort at fremstille projektets teoretiske grundlag. Herefter introducerer vi de materialer, som lærere og elever har arbejdet med i undervisningen. Dette leder over i analyser af de væsentligste fund baseret på interviews med lærere og læsevejledere i projektet. Til sidst diskuterer vi betydningen af at integrere strategiarbejde mere systematisk i skriveundervisningen.

Målrettet arbejde med skrivestrategier

Undersøgelser viser, at elever i og med stavevanskeligheder bruger en stor del af deres kognitive kapacitet på stavning, hvilket kan reducere deres overskud til at arbejde med andre sider af skriveprocessen, som fx planlægning, formulering og revidering (Torrance et al., 2016). Der er dog undersøgelser, der viser, at det nytter at undervise elever i specifikke strategier som hjælp til at håndtere skriveprocessen, kombineret med strategier til at håndtere forskellige teksttyper og egen læreproces (Graham et al., 2024; Bouwer et al., 2018). Denne undervisning kan forbedre tekstkvalitet og elevernes evne til at regulere egen skriveproces, også for elever med ordblindhed og andre stavevanskeligheder. Der er således væsentlige belæg for, at målrettet arbejde med skrivestrategier kan være en afgørende nøgle til at sikre mere lige deltagelsesmuligheder i skriveundervisningen og derigennem styrke alle elevers skrivekompetencer.

Andre strategier handler for elever med ordblindhed om at bruge læse- og skriveteknologi (LST) relevant i skriveprocessen, hvilket kan være med til at frigive kognitiv kapacitet fra staveprocessen

1 SRSD: Self-Regulated Strategy Development

og dermed højne deres udtryksmuligheder. Teknologien giver fx mulighed for at indtale dele af tekster eller få læst tekster højt i forbindelse med revidering. Danske undersøgelser har dog vist, at elever i skriftsprogsvanskeligheder ikke nødvendigvis bruger LST, selvom den er til rådighed for dem (Arnbak & Petersen, 2017; Egmont Fonden, 2018). Undersøgelserne peger her på, at lærernes egne kompetencer i brug af LST er vigtige for, at eleverne bliver aktive brugere af hjælpemidlerne.

Projekt Skrivesucces som løftestang for skriveudvikling

I Projekt Skrivesucces har vi undersøgt dansklæreres erfaringer og oplevelser med at arbejde systematisk med skrivestrategier i undervisningen gennem en tillempet udgave af den såkaldte SRSD-metode, som grundlæggende drejer sig om at støtte eleverne i at lære specifikke faglige skrivestrategier og generelle læringsstrategier. I projektets udgave af metoden blev strategier til at bruge LST integreret i undervisningen. Læsevejleder samarbejdede med to dansklærere fra hver skole om at afprøve 16 lektioners skriveindsats over fire uger i 14 almindelige 6.-klasser i Danmark. I hver lektion var der således mindst to lærere sammen i klassen. Læsevejlederen indtog ofte en observerende og assisterende rolle i undervisningen, mens dansklæreren havde hovedansvaret. I hver klasse havde vi sammen med lærer og læsevejleder udvalgt et antal fokuselever med ordblindhed eller andre stavevanskeligheder, hvis skriveudvikling vi fulgte gennem interviews og analyse af deres tekster.

> **I Projekt Skrivesucces har vi undersøgt dansklæreres erfaringer og oplevelser med at arbejde systematisk med skrivestrategier i undervisningen.**

I løbet af de fire uger afprøvede vi en version af SRSD-metoden i en dansk kontekst med følgende afgørende ingredienser:

- Skrivning, som foregår i klassen (ikke som hjemmearbejde)
- Eksplicit og stilladserende skriveundervisning: Læreren viser og forklarer (modellering)
- Øvebaner gennem tydelig struktur og gentagelser i undervisningen
- Elevsamarbejde og -feedback
- Motiverende og virkelighedsnære skriveordrer med tydeligt formål og modtager
- Huskeord (akronymer) til at støtte hukommelsen
- Stilladsering vha. skriveskabeloner
- Samtaler om strategier, også generelle læringsstrategier

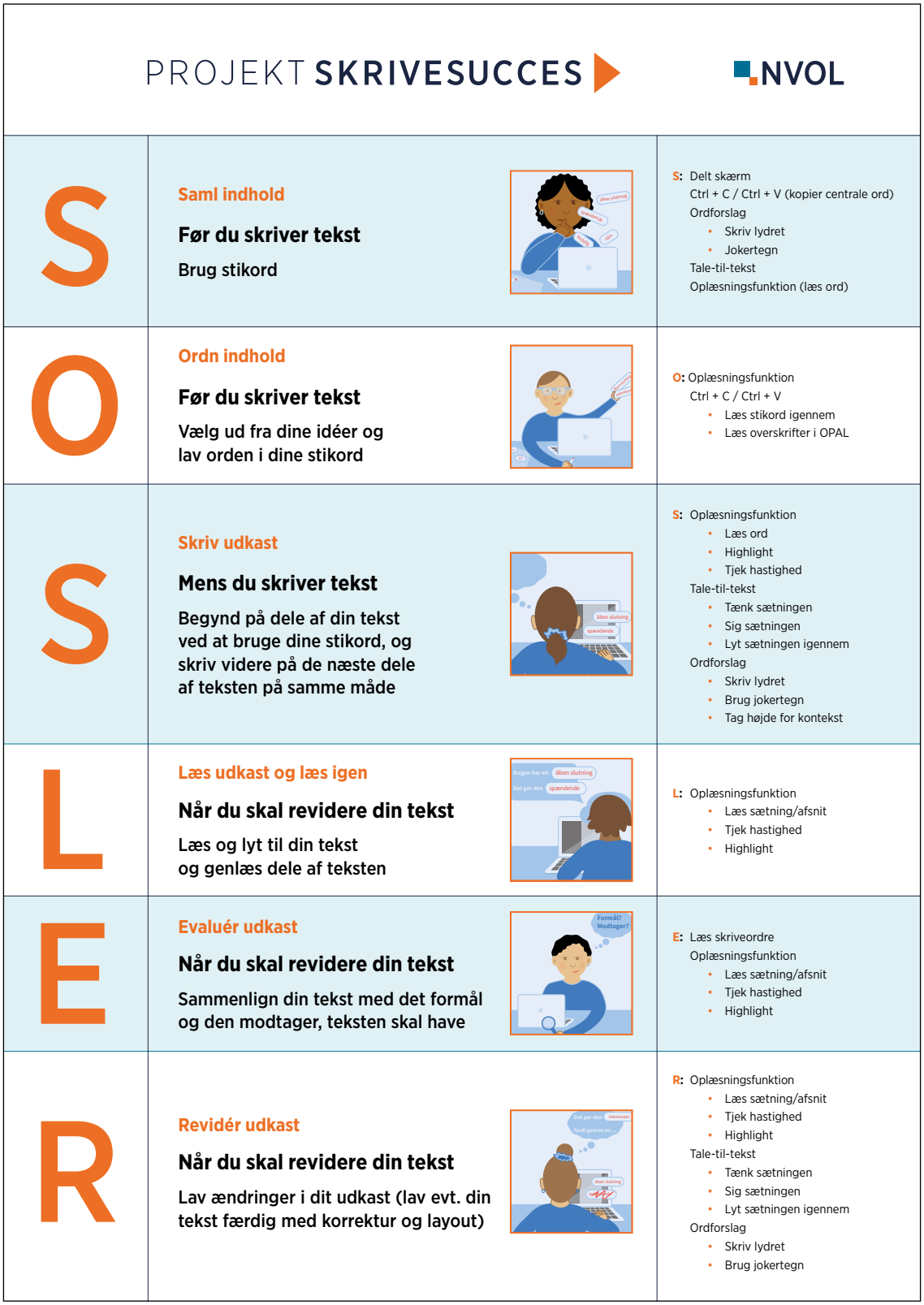
Inden vi fremlægger og diskuterer lærernes blik på skriveforløbet, præsenterer vi kort undersøgelsens materialer samt vores metodiske tilgang til analysen af lærerinterviews.

Skrivedidaktiske materialer til eleverne i projektet

Eleverne har i projektperioden arbejdet med følgende materialer:

- SOSLER: Faser i skriveprocesser formidlet i plakatform med tilhørende strategier (se figur 1)
- Skriveordrer, som præsenterede virkelighedsnære opgaveformuleringer til argumenterende tekster

- OPAL: Digital skriveskabelon til argumenterende tekst med fire skriverammer (Overskrift, Påstand, Argumenter, Luk teksten), der angiver enkle elementer i en argumenterende tekst med hjælpesætninger (se figur 2)
- OPAL feedback-ark til makkerfeedback på argumenterende tekst (se figur 4)
- Tænkekort: Fire kort til at støtte elevernes aktive læringsstrategier under skrivning (se figur 3)



Figur 1: Plakat med overblik over faser i skriveprocesser i projektet (SOSLER-plakaten).



Figur 2: Digital skriveskabelon til argumenterende tekst (OPAL-skabelonen).



Figur 3: Fire kort til at støtte elevernes aktive læringsstrategier under skrivning.

Indsigt i lærernes oplevelse af Projekt Skrivesucces via interviews

For at få indblik i deltagernes erfaringer og oplevelser af indsatsen gennemførte vi fokusgruppeinterviews med lærerne og læsevejlederen på skolerne efter indsatsens afslutning. Interviewene blev gennemført med lærere og læsevejledere samtidig, og når vi i det følgende skriver *lærere* inkluderer det også læsevejlederen. Kun hvor det er væsentligt at adskille, skriver vi *læsevejleder*.

Vi fulgte en interviewguide med specifikke spørgsmål, og i analysen anvendte vi meningskondensering med det formål at identificere centrale betydningsenheder (Kvale & Brinkmanns, 2015). I analyseprocessen benyttede vi en skabelon, som rummede spørgeemne, transskriberet enhed, tematikker til selve kondenseringen samt plads til at identificere koder.

I analysen identificerede vi på tværs af meningskondenseringerne bl.a. følgende koder: *lærernes oplevelse af skriveforløbets metode og materiale, lærernes oplevelse af elevernes deltagelsesmuligheder og brug af LST* samt *lærernes oplevelse af elevudbytte.* Disse temaer afspejler de centrale problemstillinger og opmærksomhedspunkter, som lærerne selv kredser om i interviewene. Temaerne udfoldes nedenfor. Vi indleder med deres oplevelse af skriveforløbets metode og materialer.

Det er et "kæmpe wakeupcall"

I interviewene ser vi, at lærerne generelt er glade for forløbet, og flere lærere får i løbet af projektet øje på skrivningens betydning i undervisningen. En lærer siger således om fokuselevernes øgede skriveinteresse: "[det er et] kæmpe wakeupcall til mig, at der er et potentiale, som jeg ikke har fået forløst [...]" En anden fortæller om fokuselever, som ikke tidligere har skrevet, men som nu har arbejdet sammen og ved hjælp af metodens struktur, "en firkantet opgave", har fået skrevet en tekst. Flere peger på, at de nok generelt har skrevet for lidt med eleverne, og som en lærer udtrykker det: "der er så meget, vi laver. Så jeg synes faktisk, at det er svært at [...] huske, at de skal skrive."

På den ene side giver lærerne udtryk for, at den meget strukturerede ramme kunne virke trættende for dem som lærere, og på den anden side fremhæver de, at de godt kunne se, det gavnede målgruppen af elever. De fremhæver gentagelserne i forløbet, hvor eleverne får gentaget strategier og skriver i samme teksttype over længere tid, som særlig betydningsfulde: "Den der gentagelse og modellering ... det har været en god reminder for mig, at jeg skal gøre det noget mere. Også i andre dele af danskfaget." En læsevejleder i projektet fremhæver det dobbelte i gentagelserne: "Vi skal turde gøre tingene langsomt [...]. Det er os som lærere, der keder os. Det er ikke sikkert, at det er eleverne, der gør det. Fordi de får overindlært nogle ting, og så er det, de mestrer det."

"Luk teksten" virker som en magisk formulering

I projektperioden skrev eleverne i alt fem forskellige argumenterende tekster med afsæt i tilhørende skriveordrer, der beskrev et problem, som eleverne skulle tage stilling til, fx holdninger til lommepenge eller frikvarter. Skriveordrerne var virkelighedsnære, men de var ikke del af en autentisk skrivesituation og kan derfor ud fra Madsen & Nielsen (2018) kategoriseres som forestillede tekstsituationer. Lærerne er generelt positive over for skriveordrerne og mener, at eleverne oplevede dem som meningsfulde: "Man må sige, at emnerne har interesseret dem," som en lærer udtrykker det.

Eleverne blev støttet i skrivning af argumenterende tekster gennem skriveskabelonen OPAL (se figur 2). Flere lærere fremhæver den som særlig virkningsfuld, når eleverne skal lære at skrive

argumenterende tekster. Feltet "Luk teksten" omtaler en læsevejleder som en "magisk formulering", der på enkel vis støtter eleverne i at afrunde teksten.

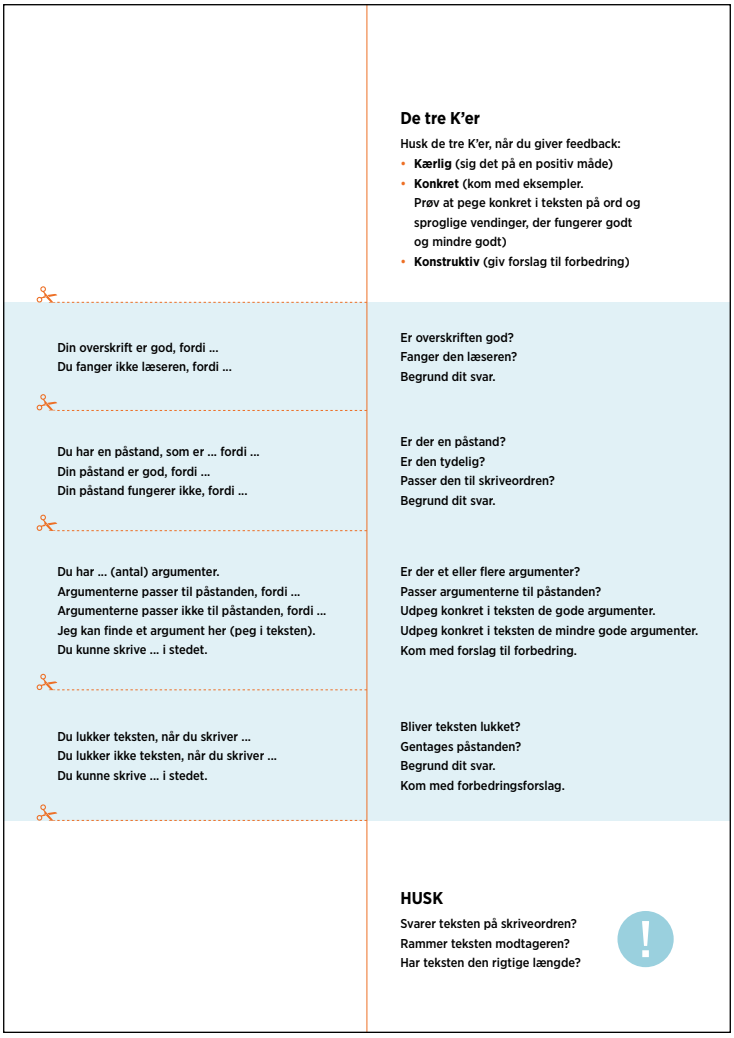
Plakaten SOSLER gav lærere og elever overblik over strategier i skriveprocessens faser (se figur 1), og de fleste finder processen givtig: "Jeg synes, det fungerede godt, det der med, at man har fokus på SOS, og så har man fokus på LER [...]." Samme lærer reflekterer videre over, at hun typisk ikke når videre end SOS, altså forberedelse og skrivning, og at hun tidligere har haft svært ved at få eleverne til at være i revideringsprocessen. Plakaten er således med til at styrke lærernes og elevernes fagsprog om skrivning og minde eleverne om, at revidering (LER) er en vigtig del af skriveprocessen.

Feedback og revidering er "tæskesvært"

I arbejdet med faserne LER fik eleverne udleveret et feedback-ark (se figur 4 nedenfor).



Figur 4: Feedback-ark til argumenterende tekster (forside).



Figur 4: Feedback-ark til argumenterende tekster (bagside).
De to ark trykkes på for- og bagside, foldes på langs og klippes op ved markeringer.

Det var ikke alle lærere, der havde arbejdet med makkerfeedback i skriftlige opgaver før. Projektet åbnede for mulighederne for makkerfeedback, men lærerne vurderer dog, at feedback-arket var svært at bruge for især fokuseleverne i projektet, fordi det var tekstrigt og udleveret i fysisk format uden mulighed for brug af LST. Det var svært for fokuseleverne både at læse en klassekammerats tekst, pege konkret i teksten og bruge et feedback-ark til at give mundtlig feedback. Herudover kunne det være svært for dem at huske den feedback, som de fik på deres egne tekster.

Elever med ordblindhed og andre stavevanskeligheder kan netop være udfordrede på arbejdshukommelsen, hvilket også stiller krav til måden, der arbejdes med feedback i undervisningen (se fx Gathercole & Alloway, 2009). Feedback-arket gav mulighed for at rammesætte feedback som en væsentlig del af undervisningen, men makkerfeedback kræver grundig modellering og stilladsering og muligvis mere tid, end vi havde afsat i projektet. Lærerne understreger også, at det kræver øvelse, så feedbacken ikke bliver for overfladisk eller udelukkende går på mikrodele af tekster, som fx tegnsætning og stavning.

Feedback-arket hang direkte sammen med skriveskabelonen for argumenterende tekster (se figur 2) og kan være en vej til at udvikle elevernes sprog om denne teksttype. Tannert et al. (2025)

anfører, at tilegnelsen af metasprog formodes at føre til bedre tekster, hvorfor det gode skriveklasserum bør prioritere udvikling af elevernes metasprog. Derfor er det en vigtig pointe, at lærerne i projektet vurderer, at feedbackdelen er "tæskesvær" for eleverne og samtidig opleves for overfladisk bearbejdet i projektet.

> **Lærerne understreger også, at det kræver øvelse, så feedbacken ikke bliver for overfladisk eller udelukkende går på mikrodele af tekster.**

Tænkekort skulle minde eleverne om generelle læringsstrategier

Eleverne fik desuden udleveret fire kort til visualisering af generelle læringsstrategier (se figur 3, tænkekort). Kortene havde til hensigt at minde eleverne om at sætte mål for skriveopgaver, overvåge egen læreproces, holde sig på sporet og opmuntre sig selv (Rønberg, 2024). Men lærerne peger samstemmigt på tænkekortene, når de bliver bedt om at udpege de mest udfordrende dele af materialet. Flere oplevede dem som et overflødigt appendiks. En af grundene kan være, at projektets øvrige materialer allerede indirekte støttede elevernes læringsstrategier. Det gule tænkekort "Hvad er mine mål med at skrive teksten" understøttede elever i at sætte mål for skriveopgaven, hvilket skriveordren allerede rammesatte for eleverne. På samme måde havde det orange kort til hensigt, at eleverne evaluerede egen tekst ved at stille spørgsmålet "Hvad har jeg styr på i teksten lige nu, og hvad mangler jeg?," hvilket feedback-arket allerede understøttede eleverne i.

Lærerne udtrykker, at de godt kunne se ideen med tænkekortene, men at tiden til at bruge dem havde været for knap i projektet. Selvom tænkekortene, der eksplicit inddrager de forskellige læringsstrategier, efter lærernes mening ikke virkede efter hensigten, så var der stadig andre dele af projektets arbejdsmåder, der understøttede elevernes generelle læringsstrategier. I fremtidig brug af tænkekortene bliver det derfor vigtigt at vise og fremhæve sammenhængen mellem tænkekortene og øvrige materialer.

Læse- og skriveteknologi blev almindeliggjort

Modellering af strategisk brug af læse- og skriveteknologi i skriveprocessen (LST-strategier) har været en væsentlig pointe i projektet. Det betød bl.a., at oplæsning af modeltekster skete digitalt, ligesom eleverne blev opfordret til at skrive med tale til tekst og lytte egen tekst igennem vha. digital oplæsning i redigeringsfasen.

Lærerne giver udtryk for, at projektet har været med til at almindeliggøre brugen af LST. De bemærker, at fokuseleverne i løbet af projektet mere uopfordret anvendte redskaberne, og også, at en del elever uden stavevanskeligheder fx brugte oplæsning til at lytte egen tekst igennem i redigeringsprocessen. Vurderingen er, at de synlige beskrivelser på SOSLER-plakaten af aktiviteter med LST har en positiv betydning for elever med stavevanskeligheder, og lærerne oplever således brugen af LST som mindre stigmatiserende efter projektets gennemførelse i klasserne.

Flere af lærerne udtrykker, at de har været usikre på programmernes specifikke funktioner, og at de ikke tidligere har tænkt eksplicit undervisning med LST ind i deres undervisning. Som tidligere undersøgelser har vist (Arnbak & Petersen, 2017; Egmont Fonden, 2018), ses det også her i projektet, at lærernes tillid til egen formåen i forhold til at kunne hjælpe med programmer og hardware har betydning. Det er således vigtigt, at lærere støttes i at udvikle sikre kompetencer i

inddragelse af LST i undervisningen, hvilket med fordel kan ske gennem samarbejde med læsevejleder som i dette projekt.

> **Lærerne giver udtryk for, at projektet har været med til at almindeliggøre brugen af LST.**

I Projekt Skrivesucces var en af pointerne at støtte eleverne i at skrive og udvikle deres tekster med fokus på formulering, argumentation og tekststruktur og ikke på stavning og tegnsætning. Projektets fokus var således ikke eksplicit på korrekthed i elevernes tekster, når eleverne blev opmuntret til at bruge LST. Alligevel så vi, at dette fyldte hos flere lærere, så eleverne direkte blev opfordret til at bruge tilgængelige digitale korrekturprogrammer til at færdiggøre teksten. Retskrivning og tegnsætning synes at være et meget indarbejdet fokus for lærerne, som kan være svært at slippe til fordel for mere komplekse redigeringsprocesser som fx sammenhæng, ordvalg og sætningskonstruktion. Igen peger det tilbage på behovet for at arbejde mere med feedback i skriveprocesser.

At skrive 300 ord er ingen sag længere

Lærernes udsagn om udbyttet af den strategibaserede undervisning samler sig i to hovedkategorier. Det ene udsagn drejer sig om metodens betydning for elevernes engagement og deltagelse i skriveundervisningen, mens udviklingen af kvaliteten i elevernes tekster er det andet.

Lærerne bemærker, at elevernes engagement og deltagelse i skriveundervisningen er mærkbart anderledes under interventionen. De ser elever, som er blevet mere "trygge", har fået mere "mod" eller større "motivation" ift. til skrivning. Dette mod til at skrive mere beskriver nogle af lærerne fx sådan her: "det der med, at man skal skrive 300 ord, det er jo ikke noget problem længere." Og en af lærerne udtrykker endda, at fokuseleverne "kastede sig over tastaturerne."

Lærerne kæder den øgede deltagelse sammen med, at opgaverne var klart stillet, så eleverne vidste, hvad de skulle. Dette sætter lærerne i modsætning til den måde, de ellers arbejder med skriveopgaver på, hvor eleverne er mere "på dybt vand", som en udtrykker det, og kan blive i tvivl om, hvad læreren forventer, når skriveordren ikke er lige så eksplicit. Der er dog også lærere, der havde oplevelsen af elever, der blev trætte af den stramme struktur og markerede modstand mod metoden. Overordnet peger lærernes udsagn dog på, at eleverne følte sig mindre rådvilde, mere sikre og troede på, at de kunne magte opgaven. Samlet kan det tyde på, at lærerne oplever, at metoden styrker elevernes self-efficacy og faglige tillid til egen formåen (Swalander, 2012).

Lærerne oplever generelt, at langt de fleste elevers tekster forbedredes gennem forløbet. Måden, hvorpå lærerne beskriver tekstkvaliteten, har dog store sproglige variationer. Nogle dansklærere har adgang til et fagligt præcist sprog om tekster på tekst- og sætningsniveau. Fx siger en dansklærer: "Der er generelt en bedre kohærens. Der er også en bedre kohæsion," mens andre primært betjener sig af et hverdagssprog og i overordnede vendinger i deres vurdering af teksterne, fx: "jeg bliver imponeret af, hvad han kan."

For at give relevant respons i en skriveproces er lærernes fagsprog om tekster og viden om sprog relevant, og det er således vigtigt, at lærere udvikler et sprog til at tale om sprog og tekster med eleverne (Quinn et al. 2025; Myhill, 2020). I figur 5 har vi forsøgt at vise et kontinuum i lærernes måde at vurdere elevteksterne på, som den kommer til udtryk i interviewene.

Uspecifik vurdering af tekstkvalitet	Overordnet vurdering af tekstkvalitet	Specifik vurdering af tekstkvalitet
▶ Eleverne får skrevet noget ▶ Jeg er imponeret over, hvad de kan	▶ længere tekster ▶ længere og bedre sætningskonstruktioner ▶ mere struktur ▶ mere sammenhængende opbygning ▶ bruger tegnsætning	▶ struktur i teksten: påstand, argumenter og afslutning på teksten ▶ bruger sætningsstartere i skema ▶ varierer ordbrug ▶ varierer syntaks ▶ skriver stærkere argumenter ▶ viser begyndende udfoldelse af argumenter ▶ bruger forbindere ▶ lukker teksten tydeligt

Figur 5: Kontinuum over lærernes bemærkninger til vurdering af tekstkvaliteten.

Skemaet viser, at lærernes udsagn går fra den mere uspecifikke vurdering med fokus på, at elever overhovedet får skrevet tekst, at teksterne nu er længere, eller at de gør brug af tegnsætning, til mere specifikke vurderinger på tekst-, syntaks- og ordniveau.

Der er altså forskel på, hvor specifikt lærerne udtrykker sig om teksterne, men der tegner sig også en tendens til, at lærerne i det afsluttende interview gør brug af det fagsprog, der er introduceret om tekster gennem materialerne. De taler fx om de konkrete sætningsstartere, som knytter sig til skriveskabelonen til argumenterende tekster. Det vidner om, at ny viden, som er gjort synlig for læreren, kan støtte skoler i at få et fælles fagsprog om tekster og dermed kunne give støtte til eleverne, hvilket også har været et resultat i tidligere dansk skriveforskning (Brok et al., 2016).

Det batter at sætte skrivning på skemaet

I det følgende sammenfatter og diskuterer vi vores fund.

Vores fund viser, at der er behov for en bredere didaktisk diskussion af, hvordan strategiarbejdet kan integreres mere systematisk i skriveundervisningen. Det handler både om at styrke lærernes skrivedidaktiske kompetencer og om at udvikle et tydeligt metasprog om skrivning, som lærere og elever kan bruge til at forstå, planlægge og evaluere skriveprocesser.

> **Vores fund viser, at der er behov for en bredere didaktisk diskussion af, hvordan strategiarbejdet kan integreres mere systematisk i skriveundervisningen.**

Kabel et al. (2024) peger netop på, at elevernes skrivekompetencer hænger tæt sammen med deres metasproglige viden, altså det sprog, de har for at tale om tekster og skrivning, hvilket igen stiller krav til lærernes evne til at facilitere sådanne samtaler. Materialerne i Skrivesucces leverer et sådant sprog som hjælp til at udvikle og evaluere et metasprog i undervisningen, styre skriveprocessen, evaluere egne og andres tekster og give feedback. I tidligere undersøgelser af strategibaseret skriveundervisning (Graham et al., 2024; Bouwer et al., 2018) er læringseffekten netop knyttet til, at eleverne ikke kun bruger strategierne, men også taler om dem, sætter mål

og evaluerer deres strategibrug, hvilket materialerne i Skrivesucces på forskellig vis bidrager til. Lærerne oplever, at eleverne begynder at se skrivning som en proces, der kan håndteres og forbedres gennem bevidst brug af strategier, fx med øget fokus på revidering af egne tekster. Lærerne fortæller, at mange elever anvender projektets redskaber kombineret med LST og gør brug af metasproget i materialerne, fx når de siger, at de har "lukket teksten". De arbejder mere selvstændigt og skriver længere og bedre tekster. Vi kan dog ikke vide, hvad der skyldes projektets redskaber, og hvad der skyldes det øgede fokus på skrivning i de fire uger, projektet varede.

> **Lærerne oplever, at eleverne begynder at se skrivning som en proces, der kan håndteres og forbedres gennem bevidst brug af strategier.**

Samtidig afhænger udbyttet af skriveundervisningen også af den kontekst, skriveundervisningen foregår i, og arbejdet med skrivestrategier kan aldrig forstås løsrevet fra den kontekst, eleverne skriver i. Forskning i strategibaseret skriveundervisning peger på, at betydningen af strategier afhænger af, om de introduceres i meningsfulde, virkelighedsnære skrivesituationer, hvor eleverne oplever formål og modtager som relevante (Kabel et al., 2024). En central udfordring for skriveundervisningen er således ikke kun, *hvad* der undervises i, men *hvordan* det gøres. Skal elever i højere grad mestre komplekse skriveopgaver, kræver det, at skriveundervisning ikke blot bliver en aktivitet i faget, men en eksplicit, strategisk og didaktisk forankret del af undervisningen. Strategibaseret skriveundervisning rummer et stort potentiale i denne sammenhæng, men det forudsætter, at lærere har tid, kompetencer og fælles faglig forståelse til at arbejde systematisk med strategierne.

Referencer

Arnbak, E., & Petersen, D. K. (2017). *Projekt it og ordblindhed: en undersøgelse af it-støtte til ordblinde elever på mellemtrinnet*. Aarhus Universitet, DPU.

Bouwer, R., Koster, M., & van den Bergh, H. (2018). Effects of a Strategy-Focused Instructional Program on the Writing Quality of Upper Elementary Students in the Netherlands. *Journal of Educational Psychology, 110*(1), 58-71.

Brok, L. S., Bjerregaard, M. B., & Korsgaard, K. (2016). *Skrivedidaktik en vej til læring*, Klim.

Børne- og Undervisningsministeriet (u.å.). *Didaktisk refleksion – Sådan får du opmærksomhed på argumenterne bag din egen undervisningsplanlægning*. https://emu.dk/stx/paedagogik-og-didaktik/didaktiske-tilgange/didaktisk-refleksion-saadan-faar-du-opmaerksomhed

Chung Kim (2020). Læreren som moralsk aktør og undervisningens etik. *Tidsskrift for professionsstudier*, *33*, 1-15. https://tidsskrift.dk/tipro/article/download/129184/175068/274186

Egmont Fonden (2018). *Egmont Rapporten 2018: Let vejen – til uddannelse for ordblinde børn og unge.*

Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2009). *Børn, læring og arbejdshukommelse – en praktisk guide*, Dansk Psykologisk Forlag.

Graham, S., Collins, A. A., & Ciullo, S. (2024). Evidence-based recommendations for teaching writing. *Education* 3-13. https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2357893

Kabel, K., Christensen, V. M., Tannert, M., Olsen, L., & Bendixen, S. F. (2024). *Manual for analyse af elevers metasproglige repertoire. Working paper i projektet Writing Education (2022-25).* DPU, Aarhus Universitet.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.) Hans Reitzels Forlag.

Lund, L., & Moll, C. A. (2020). *Pædagogisk ledelse handler om didaktisk refleksion – Spørg til lærernes begrundelser for undervisningen*. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole. https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/124335679/Lund_og_Moll_2020_P_dagogisk_ledelse_handler_om_didaktisk_refleksion.pdf

Lützen, P. H., & Nielsen, L. O. (2025). Lolland skriver – et studie i læreres kompetenceudvikling. *Studier i læreruddannelse og -profession, 10*(1), 21. https://doi.org/10.7146/lup.v10i1.149478

Madsen, J & Nielsen, L. O. (2018). *Situeret fremstilling,* Samfundslitteratur.

Myhill, D. (2020). Introduction: Rethinking grammar – as choice. *Viden om læsning.* https://videnomlaesning.dk/media/3325/27-debra-myhill.pdf

Quinn, M. F., Bingham, G. E., Rohloff, R., & Gerde, H. K. (2025). Understanding Preschool Educators' Writing Knowledge: Insights from the Early Writing Knowledge Assessment. *Reading Research Quaterly, 60*(1), e589. https://doi.org/10.1002/rrq.589

Rønberg, L. (2024). *Skriv med strategier.* NVOL. https://nvol.dk/videncenteret/artikler/skriv-med-strategier/

Swalander, L. (2012). Selvbillede, motivation og dysleksi. I S. Samuelsson (red.), *Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget* (s. 178-191). Dansk Psykologisk Forlag.

Tannert, M., Kabel, K., & Bendixen, S. F. (2025). Elevers metasproglige repertoire om egne tekster i danskfaget. I W. Collin, I. S. Hansen, T. T. Hougaard & K. Schriver (red.), *Møde om Udforskningen af Dansk Sprog* (Bind 20, s. 373-387). Aarhus Universitetsforlag. https://projekter.au.dk/fileadmin/projekter/Muds.dk/rapporter/Muds20.pdf

Torrance, M., Rønneberg, V., Johansson, C., & Uppstad, P. H. (2016). Adolescent weak decoders writing in a shallow orthography: Process and product. *Scientific Studies of Reading, 20*(5), 375-388. https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1205071

Wang, L. (2016). *Teachers' Beliefs and Their Belief Change in an Intercultural Context*. Ph.d.-afhandling. Aalborg Universitet. https://vbn.aau.dk/ws/files/549525123/PHD_Li_Wang_E_pdf.pdf

Om forfatterne

Louise Rønberg er lektor ved Københavns Professionshøjskole og underviser på PD-moduler på grundskolens børnehaveklasseleder-, læsevejleder- og ordblindelæreruddannelse. Dertil er hun forfatter til flere læremidler til begynderundervisningen i læsning samt evalueringsmaterialer til afdækning af læseforståelse.

Lene Illum er ph.d. i mundtlighed og lytning og ansat som lektor på Institut for skole, UC SYD. Her underviser hun på læreruddannelsen i dansk og på læsevejlederuddannelsen. Lene Illum er desuden tilknyttet Center for grundskoleforskning som fokusområdeleder for området DIAMU: dialogisk undervisning og mundtlighed, og hun er en del af kernegruppen i Læremiddel.dk.

Mette Sofie Kirkedal Jensen er cand.pæd. med speciale i billedbøger. Hun er ansat som lektor ved læreruddannelsen på UCN. Mette Sofie Kirkedal Jensen underviser på læreruddannelsen i dansk 1.-6. klasse og på læsevejlederuddannelsen i Aalborg.

Helle Bonderup er ansat som lektor ved VIA University College, hvor hun underviser på de pædagogiske diplommoduler, der uddanner til ordblindelærer og læsevejleder. Desuden står hun for kompetenceudviklingsforløb og sparring vedrørende læring og didaktik i relation til skriftsprogstilegnelse, herunder ordblindevenlig didaktik.

Ilden

Ivalo Sofia Ulrikke Made, Forfatterskolen for unge

Kære Eg

Jeg forstår dig. Jeg opstår på tidspunkter, jeg ikke selv styrer. Jeg danser imellem de smukke træer og skabninger. Rasere dem. Slikker hvert græsstrå, jeg kan få med op af den tørre jord, jeg selv er skyld i. Jeg er blevet ustyrlig. Tanken om, at det er mig, der skaber tørke og brande i skovene, er en forfærdelig skyldfølelse, som ikke holder sig tilbage. Men jeg kan ikke holde mine flammer væk. Solen er blevet for stærk.

Det er utopisk. Jeg savner, dengang børnene legede frit ved de høje valmuer, og jeg gav dem et bål, så de kunne riste skumfiduserne, de havde medbragt. Jeg ville ønske, jeg havde den kontrol, jeg plejede at have, at vi alle havde det. Vi må beholde håbet, Eg.

Jeres flamme.

Ps. jeg er i tusmørket og brænder for jer.

Den sproglige nøgle til argumenterende skrivesucces

– erfaringer med elevtekster fra Projekt Skrivesucces

EVA THEILGAARD BRINK, LEKTOR, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE
TRINE LIENGAARD, LEKTOR, PROFESSIONSHØJSKOLEN UCN
CHARLOTTE CHRISTIANSEN, LEKTOR, UC SYD
STINE FUGLSANG ENGMOSE, SPECIALKONSULENT,
NATIONALT VIDENCENTER FOR ORDBLINDHED OG ANDRE LÆSEVANSKELIGHEDER (NVOL)

I forbindelse med Projekt Skrivesucces er der blevet indsamlet et korpus af argumenterende elevtekster skrevet af 6.-klasseelever med stavevanskeligheder over hele landet. I denne artikel viser vi, hvordan projektet udviklede evalueringsværktøjer til at måle, om elevernes tekster blev bedre efter en fire uger lang forsøgsundervisning, og hvilke sproglige træk der kendetegner den gode argumenterende tekst skrevet af elever med stavevanskeligheder. Denne indsigt bidrager med ny viden om denne særlige elevgruppes sproglige progression.

Projekt Skrivesucces og elever med stavevanskeligheder

De fleste elever med skriftsprogsvanskeligheder bruger så megen energi på stavning, når de skriver, at overskuddet til andre dele af skriveprocessen er i fare for at blive unødigt udfordret (Rønneberg et al., 2022). Projektet *Skrivesucces* havde netop denne elevgruppe som fokus, idet projektet ønskede at afprøve en særlig skrivedidaktik, som har vist god effekt i udlandet, såkaldt *Self-Regulated Strategy Delvelopment* (SRSD) (Graham et al., 2013; Bouwer et al., 2017), som har fokus på at udvikle elevers skriveproces og -færdigheder på de områder, der ikke omhandler stavning.

> De fleste elever med skriftsprogsvanskeligheder bruger så megen energi på stavning, når de skriver, at overskuddet til andre dele af skriveprocessen er i fare for at blive unødigt udfordret.

Projektet bearbejdede SRSD-metoden til dansk skolekontekst og afprøvede den i 14 klasser på 6. alderstrin, hvor forsøgsundervisningen strakte sig over fire lektioner i fire uger. I denne periode blev hele klassen introduceret til den argumenterende teksttype gennem modeltekster og fællesskrivning på klassen, med høj forekomst af lærermodellering: Både skriveprocessens faser, brug af skriveskabelon og læse-skrive-teknologi samt feedbackmetoder blev modelleret for eleverne,

hvorefter de i par og dernæst på egen hånd skulle skrive argumenterende tekster ud fra nøje beskrevne skrivesituationer og -ordrer.[1]

Alle elever havde mulighed for at benytte læse-skrive-teknologi i deres fremstilling, og målet var dermed at stilladsere både lære- og skriveproces på en måde, hvor stavefærdigheder ikke blev en hæmsko for at få mulighed for at deltage. Forsøgsundervisningen blev evalueret gennem observation og interview med både lærere og fokuselever (dvs. de elever i klassen, der gennem test var udpeget som elever med stavevanskeligheder), hvilket man kan læse mere om i artiklerne "Strategibaseret skriveundervisning i et elevperspektiv" og "Løft skriveundervisningen på mellemtrinnet. Strategibaseret skriveundervisning med fokus på elever i skriftsprogsvanskeligheder" i dette nummer af *Viden om Literacy.*

For at kunne vurdere, om indsatsen havde en effekt på fokuselevernes skrivefærdigheder – altså om de udviklede sig skriftligt på en måde, der også kunne aflæses i deres tekster – udførte vi et såkaldt kvasi-eksperimentelt studie, hvor vi indsamlede argumenterende tekster før og efter forsøgsundervisningen, som eleverne blev bedt om at skrive individuelt på 30 minutter. Vi ønskede altså at undersøge, om indsatsen havde haft nogen positiv effekt på deres skrivning. For at sikre os, at en mulig fremgang var årsagsforbundet med selve Skrivesucces-indsatsen, indsamlede vi desuden før- og eftertekster i syv kontrolklasser, der i den fire uger lange periode blev undervist i argumenterende tekster på gængs vis, dvs. på den måde, dansklæreren plejede at tilrettelægge skriveundervisning på.

Undersøgelsens datasæt

Vores undersøgelse bygger på 127 tekster skrevet af 6.-klasseelever med stavevanskeligheder fordelt på 14 forsøgs- og 7 kontrolklasser. Teksterne blev til ud fra to skrivesituationer: Den første fandt sted umiddelbart før de fire ugers forsøgsundervisning, hvor skriveordren var at forestille sig, at man gik i 6. klasse på en skole, hvor lærere og forældre netop havde besluttet at inddrage udskolingselevernes traditionelle ret til selv at bestemme, om de ville være indenfor eller udenfor i frikvartererne, og derefter skrive en argumenterende mail imod denne ændring til klasselæreren. Den anden skrivesituation fandt sted umiddelbart efter de fire ugers indsats og tilstræbte at ligne den første skriveordre mest muligt. Her blev eleverne bedt om at skrive en argumenterende mail om, hvorfor inddragelse af adgang til telefoner i frikvartererne var en dårlig ide. De to test blev gennemført under de samme vilkår: Teksterne blev skrevet individuelt på computer i klasseværelset, mens projektkonsulenter og lærere sikrede sig, at der ikke blev samarbejdet eller brugt generativ AI. Dernæst blev teksterne indsamlet, anonymiseret og indekseret, så de var klar til at blive vurderet.

> Vores undersøgelse bygger på 127 tekster skrevet af 6.-klasseelever med stavevanskeligheder fordelt på 14 forsøgs- og 7 kontrolklasser.

1 Læs mere om projektet og dets skrivedidaktiske principper i artiklen "Løft skriveundervisningen på mellemtrinnet. Strategibaseret skriveundervisning med fokus på elever i skriftsprogsvanskeligheder" i dette nummer af *Viden om Literacy* og på projektets hjemmeside: Skriv med Strategier https://nvol.dk/vidensomraader/ordblindhed/temaside-skriv-med-strategier/

Hvad er tekstkvalitet?

For at kunne måle elevteksternes kvalitet var vi nødt til at fastsætte kriterier for, hvad der gyldigt og pålideligt kunne tælle som kvalitetstræk. Med et funktionelt syn på sprog som værende middel for kommunikation blandt mennesker måtte en vurdering tage højde for den kommunikative situation, eleverne blev bedt om at skrive inden for, og desuden være følsom over for de undervisningselementer, som indsatsen bestod af, fx opmærksomhed på teksttypens opbygning.

Vi stilede på den måde efter at evaluere tekstkvalitet ud fra de specifikke skriveordrers krav og betingelser og ud fra Skrivesucces-metodens fokuspunkter. Men vi var desuden også interesserede i at undersøge, om der skete en udvikling, der rakte ud over genren og den konkrete skrivesituation og dermed var tegn på en mere almen udvikling af fokuselevernes skriftsproglige repertoire i teksterne (på andre niveauer end det ortografiske).

Vi udviklede og anvendte derfor tre forskellige måleredskaber til at undersøge de tekster, fokuseleverne skrev. Samlet set gav disse tre redskaber indblik i teksternes kvalitet, både i forhold til at besvare en skriveopgave inden for den bestemte kontekst og på et mere generelt plan.

> Vi udviklede og anvendte derfor tre forskellige måleredskaber til at undersøge de tekster, fokuseleverne skrev.

I det følgende præsenterer vi først måleredskab 1 og 2, der blev brugt til at vurdere, om forsøgsundervisningen i forbindelse med Skrivesucces havde en positiv virkning på elevernes tekster. Dernæst vil vi præsentere måleredskab 3, som blev brugt til eksplorativt at undersøge, hvilke sproglige træk der kendetegner hhv. de mest vellykkede, middel vellykkede og mindst vellykkede tekster, som eleverne med stavevanskeligheder har skrevet.

Generelle tekstmål

I det første måleredskab, *Generelle tekstmål*, brugte vi etablerede datalingvistiske mål (Jarvis, 2013; Tannert, 2022) til at vurdere elevernes tekstproduktivitet (hvor lange teksterne var målt i antal ord), hvor sprogligt varierede teksterne var (dvs. hvor mange forskellige ord teksterne gjorde brug af), hvor frekvente ordene var (målt på gennemsnitlig ordlængde), og dermed hvor stort et ordforråd teksterne trak på, samt graden af samlet udtryksmæssig variation (dvs. også på andet end leksikalt niveau). Dette redskab forsøger altså at indfange elevernes generelle tekstproducerende kompetence, både hvad angår kvantitet og kvalitet.[2]

Helhedsvurdering

Helhedsvurderingen blev som det andet måleredskab udviklet til at vurdere tre aspekter ved teksterne, der tilsammen gerne skulle adressere tekstens form, indhold og funktion. For hvert af de tre parametre gav bedømmeren en score fra 0 til 3, hvorfor teksten samlet kunne få maksimalt 9 point. Målskalaerne havde til hensigt at vurdere kvaliteten af 1) elevernes brug af relevant viden, 2) deres brug af *relevante genretræk* og 3) deres *argumentation*. Vi fremskrev nøjagtige beskrivelser af tærskelværdierne med medfølgende eksempler fra det elevtekstkorpus, vi havde indsamlet gennem en forudgående pilotering af projektet. Da en sådan vurderingsmetode er mere subjektiv

2 En mere udfoldet gennemgang af de enkelte mål findes i projektets slutrapport, Svendsen et al. (under udgivelse).

end optælling af observerbare sproglige og tekstuelle træk, scorede to uafhængige bedømmere teksterne, og først da de to bedømmere nåede 80 procent enighed i deres scoringer, lod vi de resterende tekster bedømme af en enkelt person. På denne måde forsøgte vi at højne måleredskabets pålidelighed. I tabel 1 ses en forkortet udgave af scoringsmanualen for parameteret *Brug af relevant viden*.

> **Målskalaerne havde til hensigt at vurdere kvaliteten af 1) elevernes brug af *relevant viden*, 2) deres brug af *relevante genretræk* og 3) deres *argumentation*.**

Brug af relevant viden		
Elevens formidling af relevant(e) holdning(er), faktuel viden og oplevelser, som ikke står i skriveordren direkte. Emnet fra skriveordenen, som formidlingen angår: Tradition, overbevise, medbestemmelse, frikvarter Relevante indholdsemner: Frikvarter, Følelser, Trivsel, Sikkerhed, Sociale relationer, Sundhed, Tradition, Indgå kompromis, Alternative forslag, Dannelse/læring, Medbestemmelse, Demokrati.	Progression måles ud fra parametrene: A. Variation B. Abstraktion C. Kildegrundlag **Jo mere A, B, C ...:** A) varieret (relevant) indhold. B) abstrakt indhold, fx *5 elever i klassen* versus *demokrati*. C) kildegrundlaget er empirisk dokumenteret og længere væk fra elevens miljø, fx "jeg tror, mange synes" versus specifikke kilder. **... jo højere score.**	**0 point** Al viden i teksten er irrelevant i forhold til skriveordren (forkert indhold). **1 point** Viden baseret på nære personlige erfaringer og følelser og med begrænset variation. **2 point** Viden baseret på erfaringer, følelser og udsagn fra nære kilder, fx udsagn fra lærere og forældre, eller almen viden (mere abstrakt) uden kildeangivelse og/eller variation i den viden, eleven inddrager. Kræver, at eleven kan trække på "logos"-viden om unge som gruppe og deres habitus, fx at det er en god ide at have sin mobiltelefon, fordi man har brug for at kunne betale med MobilePay, hvilket mange har brug for, når de skal købe mad i kantinen. **3 point** Viden repræsenteret af kilder, fx SoMe, nyhed, bøger, skolens fag, artikler, eksperter og/eller mere variation i den viden, eleven inddrager.

Tabel 1: Scoringsmanual for parameteret Brug af relevant viden *i Helhedsvurderingen.*

Resultater: Virkede forsøgsundervisningen så?

For at kunne svare på, om skrivedidaktikken i Skrivesucces havde en virkning på elevernes skrivefærdigheder, sammenlignede vi forskellene i forsøgsklassernes før- og eftertekster med forskellen mellem kontrolklassernes før- og eftertekster. Det gjorde vi både med de opgjorte tal for de generelle tekstmål og for helhedsvurderingen. På den måde kunne vi afgøre, om en mulig kvalitetsmæssig fremgang i teksterne faktisk var direkte forbundet med den særlige måde, Skrivesucces-metoden underviste i argumenterende tekster på. Resultaterne indikerede, at indsatsen havde en statistisk signifikant effekt på tekstlængde, dvs. øgede deres tekstproduktion. Desuden løftede indsatsen de svageste i deres brug af *viden* og de middelscorende i deres *argumentation* og brug af *genretræk*.

> **Resultaterne indikerede, at indsatsen havde en statistisk signifikant effekt på tekstlængde, dvs. øgede deres tekstproduktion. Desuden løftede indsatsen de svageste i deres brug af *viden* og de middelscorende i deres *argumentation* og brug af *genretræk*.**

Til gengæld så vi ikke nogen signifikante effekter, hvad angår tekstmålene for leksikal variation, ordforråd og samlet udtryksmæssig variation. Det kan skyldes, at teksterne jo var blevet længere efter indsatsen, hvorfor sandsynligheden for at gentage ord og udtryk også bliver større. Det kan også skyldes, at indsatsen ikke indeholdt eksplicit undervisning i at variere sit ordvalg, men til gengæld havde eksplicit fokus på genrens form, hvor opsummering af tidligere fremførte argumenter som en måde at afslutte teksten på blev tydeligt stilladseret. Denne form for gentagelse kan også have påvirket udslaget i disse mål.

Resultaterne viser, at forsøgsundervisningen gjorde elever med stavevanskeligheder i stand til at skrive længere tekster, og at teksterne havde løftet sig i deres brug af hhv. viden, argumentation og genretræk, alt efter hvilket niveaumæssige udgangspunkt eleven havde i før-testen. Dette er et positivt resultat, da metodens didaktiske hensigt netop er at give denne målgruppe mulighed for at udvikle deres skrivekompetence, selvom de har vanskeligheder ved at stave.

Hvad kendetegner de gode elevtekster – sprogligt set?

I løbet af projektet blev vi også interesserede i at undersøge, om teksternes score i Helhedsvurderingen var associeret med bestemte sproglige træk. Dette spørgsmål var af mere eksplorativ karakter uden på forhånd definerede hypoteser, der skulle afprøves. Analysen var derfor teoretisk drevet ved at undersøge forekomsten af sproglige træk, der i litteraturen beskrives som kendetegnende for det sproglige register, erfarne skrivere benytter i skrivesituationer lig den, eleverne gennem skriveordren blev bedt om at skrive ud fra. Det resulterede i 13 træk, som er hentet fra teori om retorik (Jørgensen & Villadsen, 2023), genre (Johansson & Ring, 2015; Martin & Rose, 2008) og funktionel grammatik (Hyland, 2005).

Vi udvalgte tilfældigt 10 elevtekster, der havde fået en høj score i Helhedsvurderingen, 10 med middelscore og 10 med lav score for derefter at undersøge, hvordan og i hvilket omfang de tre gruppers tekster trak på disse sproglige resurser, og om der kunne ses forskelle grupperne imellem. I denne fremstilling vil vi sætte fokus på ni af de 13 træk, da der særligt for disse sås forskelle mellem de tre grupper.

At få sin egen stemme og holdning frem i teksten

Hyland (2005) viser, hvordan det er karakteristisk for akademiske argumenterende tekster at gøre brug af sproglige resurser til at udtrykke afsenders stemme og position (på engelsk *stance*) i forhold til de sagforhold, teksten fremlægger. Det kan gøres gennem tre forskellige resurser: såkaldte attitudemarkører, forstærkere og forsigtighedsmarkører. I tabel 2 gives en oversigt, der forklarer de enkelte sproglige kategorier, suppleret med konstruerede eksempler. I den videre analyse gives desuden autentiske eksempler fra elevteksterne.

Stance	Definition	Eksempler
Attitudemarkører	Ord eller udtryk, der viser afsenders holdning til et fænomen eller en påstand.	*interessant nok, forhåbentlig, heldigvis, desværre, uheldigvis, det er dejligt, at; det er fedt, når …; jeg er vred over, at …; jeg bliver glad, når/hvis …, en dårlig ide.*
Forstærkere (boosters)	Ord eller udtryk, der gør sikkerheden om en påstand stærkere.	*tydeligt, klart, selvfølgelig, utvivlsomt, helt, virkelig, fuldstændig, er sikker på*
Forsigtighedsmarkører (hedges)	Ord eller udtryk, der gør en påstand mindre skråsikker.	*måske, muligvis, kan tyde på, formentlig, sandsynligvis, nok, vist, er usikker på, tror*

Tabel 2: Sproglige resurser inden for kategorien stance.

Attitudemarkører

Attitudemarkører gør det muligt for afsender at vise sin egen holdning til den sag, der skrives om. Eleven kan altså gennem disse få sin egen stemme frem i teksten. Det er derfor bemærkelsesværdigt, at det er de højtscorende tekster, der bruger flest attitudemarkører og med variation i den måde, de kommer til udtryk på. De lavtscorende og middelscorende benytter sig af færre, og kun med adjektiver, der står prædikativt (som omsagnsled) i konstruktioner såsom *er ligeglad; det er ikke altid sjovt, at …* osv. I elevteksten nedenfor ses en højtscorende tekst, som har mange attitudetilkendegivelser, og som i øvrigt også formår at pakke sin attitude ind som attributivt led i nominalfraser, hvilket i nogle tilfælde også får attituden til at præsupponeres, dvs. forudsættes som sand, hvilket er et godt retorisk trick. Når eleven således skriver, at de ikke kan se *sjove videoer*, når de ikke må bruge deres telefoner, forudsætter han, at videoerne er sjove, og dermed velsagtens øger trivslen, uden at behøve at argumentere for, at videoerne faktisk er sjove.

Hej [lærerens navn]

Jeg synes at den nye regel er **en dårlig idé** fordi at så kan vi ikke spille stumble guys sammen.

Vi kan ikke skrive sammen hvis vi bliver væk. Og så kan vi ikke se **sjove videoer**. Hvis vi ikke har vores telefoner så komme vi bare til at kigge ind i en væg og **det ville være kedeligt**

og så får vi **en dårlig barndom** fordi at vi ikke kommer til at grine i pauserne og så blive **alt bare til at blive kedeligt**. og så er der ingen der ville gå i skole mere og så gå alle ud af skolen og så blive i fattige **og det ville ikke være så godt** så jeg synes at vi skal have vores telefoner i 7. klasse. Fra [elevens navn]

Sproglig bremse og speeder

Forsigtighedsmarkører (*hedges*) nedtoner påstande og signalerer, at skribenten ikke fuldt ud forpligter sig på sandhedsværdien. Dermed anerkendes viden som ikke-absolut, og skribenten undgår at fremstå dogmatisk, hvormed der åbnes for dialog og alternative holdninger. I vores undersøgelse begrænser de lavest scorende tekster sig typisk til at benytte udtrykket *at tro* som forsigtighedsmarkør, mens de højest scorende tekster anvender et bredere repertoire ved også at bruge adverbier til at nedtone, fx *måske, lidt* og *sikkert*.

Forstærkere (*boosters*) fungerer modsat ved at markere højere sikkerhed og styrke i en påstand og udtrykker skribentens stærke tiltro til et argument.

Der er forskel i brugen af forstærkere i elevteksterne. I de lavtscorende bruges kun verber som boostere, såsom *jeg ved* og *jeg er sikker på,* i de middelscorende er der ingen brug af boostere, men i de højtscorende bruges desuden adverbier såsom *faktisk, selvfølgelig, fuldstændig* og *mega*. Eksempel på boosters fra højtscorende elevtekst:

> **For det andet tror jeg at der faktisk ville være flere flok der** ville gå ud i frikvarterne fordi, lige nu er det mange det prøver at blive inde fordi de synes at det er kedeligt at være unde. Men vise man var inde hele tiden ville flok synes det vil være kedeligt at være inde. **Jeg synes selvfølgelig at** man burde få noget frisk luft men der er så mange der går til en fritidsport eller bare dyrker motion i hverdagen og hvis de ikke gør så er det ikke skolen problem.

Ifølge Hyland (2005) kan dette skabe retorisk styrke og autoritet. I elevtekster kan forstærkere dog ud fra vores erfaring fra undersøgelsen også komme til at medføre en skråsikker tone og en overdreven argumentation. En didaktisk pointe, der kan komme ud af dette fund, må være, at man som lærer må vise eleverne, hvordan forskellige boosters og hedges kan op- og nedtone, så klassen kan få en fornemmelse af, hvordan de fungerer, og så de i fællesskab kan diskutere, hvornår boosterne ikke længere tjener tekstens formål. Hyland (2005) peger da også på, at skribenter løbende må afveje graden af forpligtelse på et udsagn mod læserens mulige reaktion. Hedges og boosters udgør derfor centrale redskaber i argumentationens balance mellem overbevisning og ydmyghed og kan tilsammen styrke både troværdighed og effektivitet.

De mest vellykkede tekster i undersøgelsen har en mere varieret og nuanceret brug af både attitudemarkører, forsigtighedsmarkører og forstærkere. Denne sproglige kompetence fremstår derfor også som central i argumenterende elevtekster. I undervisningen kan man som lærer have fokus på, at disse træk kendetegner denne type tekster, og støtte eleverne i selv at afprøve disse sproglige resurser til at få deres tekst til at fungere efter hensigten.

> De mest vellykkede tekster i undersøgelsen har en mere varieret og nuanceret brug af både attitudemarkører, forsigtighedsmarkører og forstærkere.

At have sin modtager for øje

Hyland (2005) betoner desuden vigtigheden i at kunne engagere og overbevise læser i argumenterende tekster. Denne sproglige funktion kalder han *engagement,* og den dækker bl.a. over *modtagerreferencer* og *appeller til delt viden*. I argumentationsteori (Toulmin, 2003) nævnes desuden *gendrivelser* og *forslag* som måder at komme modtageren i møde, ved dels at komme ham i forkøbet ved at gendrive modargumenter, som man forestiller sig, at modtageren måtte have, dels åbne for konstruktive løsninger på den uenighed, der måtte være mellem afsender og modtager i form af forslag. Disse sproglige funktioner har alle det til fælles, at de retter kommunikationen direkte mod en bestemt modtager, hvilket kræver, at man kan forestille sig de konkrete modtageres viden og position ift. sagen. I tabel 3 ses en oversigt over de nævnte resurser med konstruerede eksempler, der skal anskueliggøre den sproglige kategori for læser. Nedenfor gives desuden autentiske eksempler fra elevteksterne.

Modtagerrettede sproglige resurser	Definition	Eksempler
Modtagerreferencer	Sproglige markører, der direkte henvender sig til modtageren, fx *du*, *jer* eller modtagerens navn.	*Hvordan kan det være, at I har taget den beslutning?* *Jeg synes, du skal give os lov …* *Jeg synes derfor, vi skal blive enige om … (bemærk, at "vi" i dette eksempel er et såkaldt inklusivt "vi", der indbefatter både afsender og modtager, hvilket netop gør det til en modtagerreference).* *Man kunne jo forestille sig, at I gav os lov til at …*
Appeller til delt viden	Når afsender henviser til noget, som modtager og afsender forventes at vide i fællesskab.	*Vi ved jo allesammen, at …* *Som vi talte om i sidste uge …*
Gendrivelser	Modargumenter, der afviser eller tilbageviser en indvending mod ens eget synspunkt.	*Jeg kan godt se, at vi nogle gange bruger telefonerne for meget og har svært ved at lægge dem væk, men I behøver jo ikke helt at tage dem fra os af den grund.*
Forslag	Ytringer, hvor man foreslår en mulig handling eller løsning uden at kræve den.	*Vi kunne jo aftale, at vi måtte have telefonerne i halvdelen af frikvarteret, så vi også fik tid til at komme ud og få noget frisk luft.*

Tabel 3: Modtagerrettede sproglige resurser.

Modtagerreferencer

Ifølge Hyland (2005) fungerer modtagerreferencer som et middel, hvormed forfatteren positionerer sig i relation til læseren og dermed kan styrke tekstens retoriske effektivitet. Modtagerreferencer bidrager til at etablere samspil mellem forfatter og læser og kan samtidig guide læserens forståelse af teksten. Derved kan de understøtte argumentationen ved at aktivere læserens opmærksomhed og forventninger.

I analysen viste det sig, at de lavest scorende tekster havde færrest modtagerreferencer, og at de få, der var, kun anvendte modtagerreferencen *du*, dvs. læreren, og navnet på den konkrete lærer. Ofte blev *du* brugt uden eksplicit reference til læreren, hvorfor *du'et* blev uforståeligt for alle uden for den konkrete kontekst. Eksempel på lavtscorende tekst: "Jeg synes at man skal ikke gå ud for de at man har altid fået lov til og hver ene for og jeg synes at **du** skal Hver enei med det [**Lærerens navn**]."

> **I analysen viste det sig, at de lavest scorende tekster havde færrest modtagerreferencer, og at de få, der var, kun anvendte modtagerreferencen *du*, dvs. læreren, og navnet på den konkrete lærer.**

I de middelscorende var modtagerreferencer mere hyppigt forekommende, og *I* blev også benyttet – altid med reference til konkrete modtagere. I de højt scorende tekster var der flest modtagerreferencer, og i højere grad med generaliserede modtagerreferencer, herunder *man* og det inklusive *vi*.

Dette peger på, at de stærkeste skrivere i højere grad formår at abstrahere fra en specifik kommunikationssituation og henvende sig til et bredere og mere generelt publikum, såsom voksne læsere eller mennesker i al almindelighed.

Appel til delt viden

Appel til delt viden (se eksempler i tabel 3) betegner situationer, hvor afsenderen eksplicit henviser til viden, holdninger eller erfaringer, som forventes at være fælles for afsender og modtager. Denne sproglige strategi bygger således på en antagelse om fælles baggrundsviden. Anvendelsen af appeller til delt viden kan skabe en oplevelse af gensidig forståelse – et implicit "det ved vi begge" – hvilket kan styrke både nærhed og troværdighed og dermed gøre kommunikationen mere overbevisende (Hyland, 2005).

I de lavest scorende tekster kommer appeller til delt viden typisk til udtryk gennem brugen af partiklen *jo*, alternativt *selvfølgelig*. Interessant er det, at der faktisk er flere appeller i den laveste kategori og færre i middel- og topkategorien. Når man undersøger dem, kan mange af dem dog bestemmes som falske appeller, forstået på den måde, at afsender regner med, at det er fælles viden, selvom modtager reelt set ikke har denne viden. Afsender formår altså ikke at forestille sig en modtager, der netop er af anden viden og observans end sig selv, hvorfor appellen ikke virker overbevisende som argumentation, men blot som en optoning af en påstand. Eksempler på "falsk" delt viden: "Vi kan jo også lave andet ude[n] vores telefoner." "Hvis klassen var åben i pauserne, ville man jo sidde og spil uno eller andre kort spil."

I de højtscorende tekster etableres appeller til reel delt viden og med andre sproglige redskaber end *jo* og *selvfølgelig* – blandt andet gennem mentale processer (dvs. tænke-verber), der konstruerer modtagerens motiver eller holdninger som allerede delte, eksempelvis i formuleringer som: "Vi ved, at I vil hjælpe os ..." og "Jeg ved, at du og nogle andre forældre er blevet enige om, at vi ikke må være inde i frikvartererne før 8. klasse."

> **I de højtscorende tekster etableres appeller til reel delt viden og med andre sproglige redskaber end *jo* og *selvfølgelig* – blandt andet gennem mentale processer (dvs. tænke-verber).**

Forslag

Toulmin (2003) viser, at forslag typisk bruges som en form for "påstand" i handlingsorienteret argumentation, og påstande forklædt som forslag kan være med til at styrke skriverens troværdighed. I det følgende eksempel har en elev konstrueret en handlingsorienteret argumentation ved hjælp af et forslag, som giver læseren en klar ide om, hvad skribenten mener, der bør ske videre:

> Kære [lærerens navn]
>
> Jeg ved, at du og nogle andre forældre er blevet enige om, at vi ikke må være inde i frikvartererne før 8.klasse, det er ikke fair [...] Men måske kan I lave noget udenfor så os store børn gider at være ude i frikarterene [...].

Vi fandt, at jo højere scorekategori, jo flere forslag var der i teksterne. Desuden dannede de lavtscorende tekster i vores undersøgelse kun forslag ved hjælp af den mentale proces *synes*, mens de

højere scorende teksters variation i den sproglige konstruktion af forslag var større, fx blev adverbiet *måske* brugt som indleder i nogle af de højest scorende tekster, jf. eksemplet ovenfor.

Gendrivelser

De lavest scorende elevtekster skilte sig også ud ved næsten ingen gendrivelser at have (0,1 pr. tekst). De middelscorende tekster konstruerede flere (0,7 pr. tekst), med konjunktionen *men* og *på den anden side* (dog uden et forudgående *på den ene side*). Der er lige mange gendrivelser i de middel- og højtscorende tekster, og de fleste højtscorende er også konstrueret med *men.* To eksempler skiller sig dog ud. Det ene er bygget op omkring modtagernes tanker: "Det kan godt være at I ikke tænker ... men ..." Den anden gendrivelse er bygget op over det metasprogligt tekststrukturerende udtryk "på den ene side ... på den anden side."

At kunne realisere disse retoriske elementer sprogligt synes altså vanskeligt for denne gruppe af elever, og også i denne sammenhæng kunne en eventuel modellering af konkrete måder at formulere forslag og gendrivelser på være med til at styrke elevernes generelle skrivekompetencer inden for den argumenterende teksttype.

Mentale og verbale processer

Inden for genrepædagogikken, som trækker på systemisk funktionel grammatik, bærer argumenterende tekster bl.a. præg af brugen af mentale og verbale processer (dvs. tænke- og sigeverber), der kan etablere sansende/tænkende og ytrende deltagere i en tekst. Derfor undersøgte vi, om der kunne ses forskelle i brugen af disse i de tre grupper af tekster. De lavest- og middelscorende elevtekster etablerede hver især få tænkende/sansende deltagere, og disse var på nær i to tilfælde afsenders egen stemme, der kom til udtryk, oftest med verbet *synes*, men også med *ved, tror, lytter, mener, vil kunne forstå.* I kontrast hertil fandt vi flere mentale processer i de højtscorende med 20 forskellige slags verbalkonstruktioner og med etablering af mange forskellige stemmer, fx *jeg håber; vi kan mærke, at; alle kan lide at; de voksne har bestemt, at; folk kan kontrollere, at; mange ser frem til, at; os store børn forstår, at.* Der er altså et mere varieret repertoire af både mentale processer og stemmer i de højtscorendes tekster.

> **De lavest- og middelscorende elevtekster etablerede hver især få tænkende/sansende deltagere, og disse var på nær i to tilfælde afsenders egen stemme.**

De lavest scorende elevtekster har *ingen* verbale processer, hvorfor teksterne udelukkende efterlades med elevens egen underforståede stemme. I de middel- og højtscorende tekster er det de samme fire verbale processer, der går igen, *diskutere, spørge, snakke* og *sige*, men hvor de middelscorende knytter disse verbale processer til deltagere som *jeg*, *man*, *mange* og *du* – og dermed etablerer sig selv, læreren, forældregruppen og elevgruppen som stemmer i teksten – adskiller de højtscorende elevtekster sig ved at etablere stemmer, der hverken er eleven, læreren eller andre konkrete deltagere inden for situationskonteksten:

og i siger at vi kan stade ikke fineuder at hver engefår [og I siger at vi kan stadig ikke finde ud af at være indenfor]. (Fra middelscorende tekst)

Og man ødelægger ikke bare en tradition sådan der, for hvis statsministeren bare siger at det ikke er nogen juleaften i år så vil mange blive sure over det, og så tingere du sikkert at juleaften ikke er samme som nogle frikvarter, men det er fuldstændig forkert fordi der er sikker 200 skoledage om året, og så har vi 2 frikvarter om dage så det er 400 frikvarter som vi så ikke må være inde for i. (Fra højtscorende tekst)

Didaktiske perspektiver

Samlet set har vi på baggrund af analyserne af de 30 tekster fra fokuseleverne i Projekt Skrivesucces, som er af henholdsvis lav, middel og høj kvalitet, argumenteret for, at de beskrevne sproglige træk udgør centrale elementer i vellykkede argumenterende tekster. Når elever har viden om, hvilke sproglige måder man kan udtrykke både stance og engagement på, hvordan forslag og gendrivelser kan formes og dermed styrke argumentationen, og hvordan stemmer etableres gennem mentale og verbale processer, fremstår deres tekster mere nuancerede, relevante og overbevisende – også selvom deres stavefærdigheder er udfordrede.

Resultaterne fra Skrivesucces peger derfor på, at skrivedidaktikken i fremtiden gerne må skærpe sit fokus på disse sproglige resurser og udvikle dertilhørende læremidler, der kan supplere arbejdet med strategier og modellering, som vi tidligere har identificeret som virksomt i skriveundervisningen. Det eksplicitte sproglige fokus, der netop ikke omhandler stavning, ville sikre deltagelse og udvikle skrivekompetence for de elever, som ofte kæmper med at få deres stemme ned på papiret, fordi stavningen står i vejen. De tre måleredskaber til tekstkvalitetsvurdering i Skrivesucces har således bidraget til en øget forståelse af argumenterende elevteksters udviklingspotentiale.

Referencer

Bouwer, R., Koster, M., & van den Bergh, H. (2017). Effects of a Strategy-Focused Instructional Program on the Writing Quality of Upper Elementary Students in the Netherlands. *Journal of Educational Psychology*, *110*(1), 58-71. https://doi.org/10.1037/edu0000206

Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.

Graham, S., Harris, K. R., & McKeown, D. (2013). The writing of students with LD and a meta-analysis of SRSD writing intervention studies. I L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (red.) *Handbook of Learning Disabilities* (2. udg.). Guilford Press.

Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies, 7*(2), 173-192. https://doi.org/10.1177/1461445605050365

Jarvis, S. (2013). Capturing the Diversity in Lexical Diversity. *Language Learning*, *63*(1), 87-106. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00739.x

Johansson, A. B., & Ring, S. (2015). *Lad sproget bære: Genrepædagogik i praksis.* (2. udg.). Akademisk Forlag.

Jørgensen, L. C., & Villadsen, S. (2023). *Retorik: Teori og praksis* (2. udg.). Samfundslitteratur.

Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genrerelations: Mapping Culture*. Equinox.

Rønneberg, V., Torrance, M., Uppstad, P. H., & Johansson, C. (2022). The process-disruption hypothesis: how spelling and typing skill effects written composition process and product. *Psychological Research, 86*, 2239-2255

Svendsen, H. B., Rønberg, L. F., Engmose, S. F., Bonderup, H., Brink, E. T., Mortensen, P., Jensen, M. S. K., Liengaard, T., Fredsø-Rauer, J., Christensen, B. R., Skov, L. I., Christiansen, C. (under udgivelse). *Slutrapport for projekt Skrivesucces*. Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder.

Tannert, M. (2022). *Skriftsproglig udvikling i grundskolens danskfag: Et korpusbaseret studie af elevtekster fra 5.-9. klassetrin.* Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet. Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU).

Toulmin, S. E. (2003). *The Uses of Argument* (opdateret udg.). Cambridge University Press.

Om forfatterne

Eva Theilgaard Brink er lektor på Læreruddannelsen ved Københavns Professionshøjskole, hvor hun underviser i faget dansk 1.-6. klasse og er tilknyttet projekter, der beskæftiger sig med børns (skrift)sproglige udvikling, herunder læse- og skrivevanskeligheder – bl.a. som konsulent for Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder. 2026-2029 er hun ph.d.-stipendiat ved Københavns Universitet og Københavns Professionshøjskole.

Trine Liengaard er lektor på Læreruddannelsen ved UCN, hvor hun underviser i fagene dansk 1.-6. klasse, dansk 4.-10. klasse, dansk som andetsprog, bachelorskrivning samt på læsevejlederuddannelsen, hvor hun underviser i skriftsprogsudvikling, skriftsprogsundervisning og skriftsprogsvanskeligheder.

Charlotte Christiansen er lektor på UC Syd, hvor hun underviser i faget dansk og på den pædagogiske diplomuddannelse til læsevejleder og ordblindelærer. Hun deltager primært i projekter, der beskæftiger sig med børn og unges literacy. 2025-2028 er hun ph.d.-stipendiat ved Syddansk Universitet og UC Syd.

Stine Fuglsang Engmose er specialkonsulent ved Nationalt Videncenter for Læsning og Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder. Hun forsker i og formidler om hjælpsom undervisning for børn og unge i skriftsprogsvanskeligheder.

Grønlandshavet

Erik Lysholt, Forfatterskolen for unge

Kære E,

Jeg kender det godt — jeg føler også, hvordan alting omkring skifter på en dramatisk måde. Som den altid gør. Som den altid skal. Når du taler om forandring med sådan en frygt, minder jeg dig om, at dine 200 år ikke er meget, når jeg selv er tusindvis af år gammel. Da jeg var ung, havde mit land træer — nu ser jeg, at landet er is, men det også er på vej tilbage. Jeg siger ikke, at det der sker er godt, men... ingenting er fast. Du tænker måske, at krybene har skylden, men du skal ikke hade dem. Selv de, der forstår det, kan ikke gøre noget ved det.

Kærlig hilsen G.H.

Artiklen er fagfællebedømt

Strategibaseret skriveundervisning i et elevperspektiv

HELLE BUNDGAARD SVENDSEN, DOCENT VED VIA UNIVERSITY COLLEGE OG FAGLIG KONSULENT I NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING
ULLA OLANDER VANGSTED, LEKTOR VED UCL ERHVERVSAKADEMI OG PROFESSIONSHØJSKOLE
BERITH RAVNSGAARD CHRISTENSEN, LEKTOR VED VIA UNIVERSITY COLLEGE
JULIE FREDSØ-RAUER, LEKTOR VED PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON
PIA MORTENSEN, LEKTOR VED UCL ERHVERVSAKADEMI OG PROFESSIONSHØJSKOLE

I denne artikel præsenterer vi, hvilke erfaringer elever i 6. klasse med stavevanskeligheder har, når de bliver undervist efter metoden Strategibaseret skriveundervisning. Strategibaseret skriveundervisning er en ny metode i dansk skolekontekst. Den er udviklet med udgangspunkt i den internationale metode Self-Regulated Strategy Development (SRSD), men er i Projekt Skrivesucces videreudviklet og afprøvet i danskundervisningen i 14 6.-klasser på syv skoler. I vores analyser ser vi nærmere på, hvordan eleverne oplever at blive undervist på denne måde, ligesom vi undersøger, hvilken indflydelse det har på deres oplevelse af at udvikle sig som skrivere.

Hvorfor en ny skrivedidaktisk metode?

Skrivning er en kompleks og krævende proces. Særligt elever med stavevanskeligheder slider med skrivningen. Det er svært for elever med stavevanskeligheder at oversætte deres tanker til tekst, idet deres bogstavproduktion er langsom, ligesom de har vanskeligt ved tegnsætning. Det resulterer i, at de bruger dobbelt så lang tid på at skrive tekster sammenlignet med elever på deres egen alder (Santangelo et al., 2008). Elever med stavevanskeligheder og svage skrivere i det hele taget ved ikke tilstrækkeligt om, hvad "god skrivning" er (Alexander et al., 1998). Det kan fx give sig udslag i, at når de reviderer deres tekst, så fylder det at rette stavefejl uforholdsvis meget (Torrance et al., 2016). Det skyldes formentligt, at de anvender en stor del af deres kognitive ressourcer på stavningen, fordi den ikke er automatiseret. Dermed allokeres begrænsede kognitive ressourcer til skrivningens mere overordnede processer: tekstproduktion og monitoreringen under skrivning. Det er derfor sandsynligt, at arbejdshukommelsen aflastes, hvis eleverne kompenseres for deres stavevanskeligheder med læse- og skriveteknologi, fx ordforslag og tale-til-tekst (Svendsen et al., 2026). Velkompenserede ordblinde elever kan udvikle teknologibaserede læse- og skrivestrategier, som gør det muligt for dem at formulere sig på skrift på trods af deres stavevanskeligheder (Svendsen, 2016). En anden måde at afhjælpe den kognitive overbelastning under skrivning er at undervise skriverne i bevidst at anvende strategier. Skrivestrategier er defineret som de procedurer og teknikker, en skriver tager i brug for at gennemføre en skriveopgave (Hertzberg, 2006). Bevidstheden og erfaringen med en række konkrete og håndterbare strategier forenkler og orga-

niserer den komplekse opgave, som skrivning er (Bouwer et al., 2017). Strategier giver konkrete handleanvisninger til, hvordan man kan gennemføre skriveopgaven, ligesom det synliggør og konkretiserer de mentale operationer, som foretages under skriveprocessens faser (Harris & Mason, 2023).

Elever med stavevanskeligheder er i dette projekt defineret som både elever med stærke og milde fonologiske vanskeligheder (elever kategoriseret i rød og gul kategori i den nationale ordblindetest) og elever, som af andre grunde ikke staver alderssvarende. Den gruppe, vi forskningsmæssigt ved mest om, er elever med ordblindhed, men det ser ud til, at mange af de samme problemstillinger gælder for elever i gul kategori og derfor sandsynligvis også for hele gruppen (Juul et al., 2023). I skoleåret 2024/2025 blev 13 procent af eleverne i grundskolen testet ordblinde, men gruppen af elever med stavevanskeligheder er større end det (BUVM, 2025).

Det er derfor vigtigt at udvikle nye skrivedidaktiske muligheder, som fungerer i det almene klasserum, og som imødekommer netop denne elevgruppes særlige forudsætninger og behov. I Projekt Skrivesucces[1] har 13 forskere i samarbejde med dansklærere og læsevejledere på syv skoler udviklet og afprøvet en dansk version af Self-Regulated Strategy Development (SRSD-metoden), som internationalt har vist gode resultater, særligt for elever, der slider med skrivningen (Bouwer et al., 2017; Santangelo et al., 2008). Undervisningen er udviklet til almenundervisningen, men vi har i projektet haft fokus på elever i stavevanskeligheder.

> Det er derfor vigtigt at udvikle nye skrivedidaktiske muligheder, som fungerer i det almene klasserum, og som imødekommer netop denne elevgruppes særlige forudsætninger og behov.

Hvad er strategibaseret skriveundervisning?

Strategibaseret skriveundervisning er vores oversættelse af SRSD-metoden til dansk skolekontekst. Vi har i vores udvikling af metode og materialer været særligt inspirerede af Bouwer et al. (2017), Harris & Mason (2023) og Santangelo et al. (2008). Vi har desuden arbejdet videre med Viden Om-materialet "Undervisning i skriftlig fremstilling målrettet elever med stavevanskeligheder" (BUVM, 2022), som er det første danske forsøg på en didaktisering af SRSD-metoden. Særligt skriveprocesmodellen SOSLER (se nedenfor) har haft en central plads i den afprøvede undervisning.

SRSD-metodens særlige kendetegn er direkte undervisning i skrivestrategier og selvregulerende læringsstrategier. Den direkte undervisning i skrivestrategier, som er indlejret i metoden, har signifikant effekt på elever med skriftsprogsvanskeligheders skrivefærdighed (Bouwer et al., 2017; BUVM, 2022; Graham et al., 2012, 2013; Wissinger & De La Paz, 2020). Når den direkte undervisning i skrivestrategier kombineres med undervisning i selvregulerende læringsstrategier, styrker det elevernes skrivefærdighed yderligere (Bouwer et al., 2017). SRSD-metoden er efterprøvet i en række studier med forskellige elevgrupper og undervisningssammenhænge og har vist sig effektiv i forhold til at styrke elevers skrivefærdigheder, også elever med skriftsprogsvanskeligheder (Bouwer et al., 2017; Gillespie & Graham, 2014).

1 Se også projektets hjemmeside: https://nvol.dk/vidensomraader/ordblindhed/temaside-skriv-med-strategier/

Læringsteoretisk bygger SRSD-metoden på Vygotskys teorier om zone for nærmeste udvikling samt Banduras teori om observerende læring (Bouwer et al., 2017; Harris & Mason, 2023). Lærermodellering er et centralt element i observerende læring og er derfor en væsentlig del af metoden. Lærerne modellerer for eleverne, dvs. viser og tænker højt om deres brug af konkrete skrivestrategier (Kucan & Beck, 1997), som eleverne efterfølgende selv får mulighed for at øve sig i at bruge. I Projekt Skrivesucces integrerer vi Fischer & Freys (2014) fire faser i den strategibaserede skriveundervisning som en konkret måde at udfolde det læringsteoretiske grundlag. De beskriver den gradvise frigivelse af ansvar fra *lærer-som-model* over *fælles ansvar mellem lærer og elev* og *elevernes samarbejde* til *elevens selvstændige praksis og anvendelse* (Fisher & Frey, 2014). Tankegangen er kendt i dansk skolekontekst, fordi den er præsenteret i undervisningsvejledningen for danskfaget (BUVM, 2019). Vi vælger i strategibaseret skriveundervisning at bruge fase tre (elevernes samarbejde) som afsæt for at lade elever med vanskeligheder skrive tekster sammen i homogene par for at imødegå tendensen til at isolere denne elevgruppe samt for at facilitere samarbejdet (Fisher & Frey, 2014). Vi ser også elevernes samarbejde som en stilladseringsmulighed. En del af elevernes samarbejde udmøntes som peerfeedback. Peerfeedback har positiv effekt på svage skriveres skrivefærdighed (Graham et al., 2024; Philippakos et al., 2023).

I SRSD-metoden er der fokus på at undervise i generelle skrivestrategier indenfor skriveprocessens faser (planlægning, produktion og revidering), fx via visuelle materialer og skriveskabeloner. Desuden støttes eleverne gennem hukommelsesteknikker, fx huskeord, ligesom der indgår direkte undervisning i specifikke teksttyper (Bouwer et al., 2017; Harris & Mason, 2023).

I den internationale SRSD-forskning er der ikke så stort fokus på at støtte eleverne med læse- og skriveteknologi (LST), men teknologiens betydning er undersøgt i andre typer af indsatser. Inddragelsen af LST i klassens skriveundervisning vil stilladsere og kompensere elever med stavevanskeligheder under skrivning og dermed aflaste arbejdshukommelsen. Graden af aflastning afhænger sandsynligvis af, hvor godt teknikken virker, samt af, at eleverne undervises direkte i at anvende den (Mossige et al., 2023; Svendsen et al., 2026).

Undersøgelser af elever med ordblindheds anvendelse af LST peger på, at de oplever, LST hjælper dem, men at det også kan være forbundet med at opleve sig anderledes (Bäck et al., 2024; Matre, 2023; Svendsen et al., 2025), hvorfor inddragelsen af LST i klassens skriveundervisning for mange elever vil opleves inkluderende og sikre elever med stavevanskeligheders deltagelsesmuligheder. Desuden er LST efterhånden fuldt integreret i dansk skolekontekst, og en række udviklings- og forskningsprojekter har igennem de sidste 10 år haft fokus på dets inkluderende potentiale (Svendsen et al., 2023).

Strategibaseret skriveundervisning i Projekt Skrivesucces kompenserer elever for deres stavevanskeligheder med læse- og skriveteknologi, ligesom den støtter eleverne i ikke at overfokusere på korrektur og stavning, ved at give mulighed for at diktere. På den baggrund har vi integreret direkte undervisning og stilladsering af elevernes udvikling af strategier til brug af LST i den strategibaserede skriveundervisning for alle elever. For at understøtte brugen af LST i undervisningen og stilladseringen af elever med stavevanskeligheder valgte vi at tilføre co-teaching som organiseringsform i den strategibaserede skriveundervisning (Højholdt, 2020; Sunesen, 2021).

Flere delelementer i SRSD-metoden er allerede kendt og anvendt i dansk skolekontekst, fx undervisning i skriveprocessen, skrivestrategier og teksttyper (EMU, 2022), men metoden adskiller sig fra den sædvanlige danske praksis gennem 1) sit fokus på direkte undervisning i strategier (skrivestrategier og læringsstrategier), hvor lærerens fokus flyttes fra elevens skriftlige produkt til udvikling af eleven som skriver, 2) sin sammentænkning af en række virksomme skrivedidaktiske

principper, hvor nogle virker hver for sig, men bedre sammen, 3) en gennemtænkt og samlet skrivedidaktisk 'pakke'.

I denne artikel udfolder vi den del af Projekt Skrivesucces, som har fokus på følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan oplever 6.-klasseelever med stavevanskeligheder at blive undervist i strategibaseret skrivning, og hvilken indflydelse har det på deres oplevelse af at udvikle sig som skrivere?

Metode

Projekt Skrivesucces for elever med stavevanskeligheder blev gennemført fra august 2023 til juli 2026. Projektet er et nationalt projekt, som er gennemført i et samarbejde mellem Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder (NVOL) og landets seks professionshøjskoler. Projektet var organiseret sådan, at forskergruppen bestod af to forskere fra hver af de seks professionshøjskoler samt en projektleder.

Deltagere

I projektet deltog syv skoler med hver to 6.-klasser fordelt geografisk over hele landet i de seks professionshøjskolers områder og med tilknytning til de to forskere fra egen professionshøjskole. Skolerne blev rekrutteret gennem forskergruppens praksisnetværk, idet deltagelseskriteriet krævede kendskab til skolens tilgang til LST. Et kriterium for de syv skolers deltagelse var nemlig, at LST allerede skulle være integreret i skolens praksis. Det kunne det for eksempel være, ved at der var en ressourceperson med særlig viden om ordblindhed og LST på skolen, eller at elever og/eller lærerne havde fået kursus i at anvende LST. Desuden skulle alle elever i klassen have Chromebook eller PC samt adgang til et LST-program (fx AppWriter eller IntoWords). Skolerne blev rekrutteret enten gennem kommunens læsekonsulent eller skolens læsevejleder.

De primære deltagere er elever med stavevanskeligheder (fokuselever). Fokuseleverne er udvalgt af læsevejlederen og dansklæreren på baggrund af klassens stavetest og den nationale ordblindetest, dvs. elever med stærke og milde fonologiske vanskeligheder samt elever, som af andre grunde ikke staver alderssvarende. Der var i alt 84 fokuselever i de 14 klasser og i gennemsnit altså seks fokuselever i hver klasse. Elevernes forældre, lærere og læsevejleder har underskrevet samtykkeerklæring inden projektets start. Al data er anonymiseret og gemt sikkert, ligesom der er lavet databehandleraftale.

Indsatsen

I projektet udviklede forskerne en lektionsplan til strategibaseret skriveundervisning, som lærerne skulle følge i undervisningen, samt elevhenvendte materialer til undervisningsforløbet. I foråret 2024 blev hele indsatsen afprøvet i to klasser på én pilotskole, hvorefter forskergruppen evaluerede og tilpassede alle elementerne. Én ting, vi f.eks. tilpassede, var kursusmaterialet til lærerne og læsevejlederne, hvor pilotafprøvningen viste behov for et øget fokus på modellering frem for instruktion. På samme måde så vi et behov for at skrive LST tydeligere frem i lektionsplanen, så lærerne i højere grad fik stilladseret brugen af dette.

Indsatsen (fig. 1), som blev gennemført i foråret 2025, bestod af et lærerkursus og gennemførelsen af et skriveforløb i de deltagende klasser.

Kursus for lærerne og læsevejlederne		Skriveforløb for eleverne: 4 uger à 4 lektioner			
Online, 4,5 t ▶ 2,5 t synkront ▶ 2 t asynkront	Fysisk fremmøde 6 t	Uge 1	Uge 2	Uge 3	Uge 4

Figur 1: Indsatsen.

På lærerkurset blev dansklærerne og læsevejlederne introduceret til den strategibaserede skriveundervisning samt de lærerhenvendte og de elevhenvendte materialer (fig. 2).

Lærerhenvendte materialer	Funktion i indsatsen
Lektionsplan	Instruks til lærerens gennemførelse af strategibaseret skriveundervisning
Film	Stilladsering af lærernes udmøntning af undervisningen, fx modellering
Skriveordrer	Opgaveformuleringer til argumenterende tekster
Modeltekster	Tekster, der kan bruges i arbejdet med, hvad god argumenterende tekst er.
Elevhenvendte materialer	
SOSLER – oversigt	Saml indhold, Ordn indhold, Skriv udkast, Læs udkast, Evaluer udkast, Revider Støtte til skriveprocessens før-, under- og efterfaser
OPAL – skriveskabelon	Overskrift, Påstand, Argument, Luk teksten Angivelse af elementerne i en argumenterende tekst med stilladserende hjælpesætninger
OPAL – feedbackark	Støtte til gennemførelse af peerfeedback på argumenterende tekster
Tænkekort	Fire kort til aktivering af elevernes selvregulerende strategier under skrivning

Figur 2: Overblik over lærer- og elevhenvendte materialer i projektet. Materialerne ligger gratis tilgængeligt på hjemmesiden: https://nvol.dk/vidensomraader/ordblindhed/temaside-skriv-med-strategier/

Dataindsamling

For at kunne svare på, hvordan fokuseleverne oplevede at blive undervist i strategibaseret skrivning, og hvilken indflydelse det havde på deres oplevelse af at udvikle sig som skrivere, samlede vi data ind efter de fire ugers undervisning. Her skrev to fokuselever fra hver klasse (i alt 28 fokuselever) sammen i par ud fra en skriveordre, hvor de skulle argumentere for retten til selv at bestemme over deres egen søvn. Forskergruppen observerede fokus-elevparrene, mens de i 30 minutter besvarede opgaven. Vi lod eleverne skrive i par for at give dem mulighed for at tale sammen undervejs. Denne tilpassede udgave af think-aloud-metoden (Gøttsche, 2018) gav os adgang til elevernes overvejelser under skrivningen og dermed mulighed for bagefter at kunne spørge ind til deres overvejelser i den efterfølgende samtale, hvorefter vi gennemførte et semistruktureret fokusgruppeinterview ud fra en fælles interviewguide. Under gennemførelsen af undervisningen observerede vi desuden to lektioner hver uge i alle klasser (4 x 2 lektioner). Den

indsamlede primære data består således af 14 udfyldte observationsskemaer samt 14 transskriberede fokusgruppeinterview. Alle fokusgruppeinterview blev transskriberet af studieassistenter, hvorefter eleverne blev anonymiseret af projektgruppen. Den indsamlede sekundære data består af observationsskemaer fra klasseobservationerne.

Analysestrategi

I analysen anvendte vi Kvale & Brinkmanns (2015) meningskondensering som metode. Denne metode er velegnet, når formålet er at identificere centrale betydningsenheder i store tekstmængder. Metoden blev i første omgang afprøvet på et enkelt interview, som blev foretaget af alle fem forskere i gruppen. Her blev metodiske overvejelser og opmærksomhedspunkter diskuteret for at sikre en så stringent og ensartet analysemetode på tværs af de resterende interview som mulig. Til analysen havde vi udarbejdet en skabelon til meningskondenseringerne, hvor man søger at "komprimere lange udsagn til kortere udsagn, hvor det centrale i det, der er sagt, omformuleres i få ord" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 296). I skabelonen blev der gjort plads til *spørgsmålets emne*, der i høj grad lænede sig op ad interviewguiden, den *naturlige enhed*, hvor selve transskriptionen blev indsat, *centrale tematikker*, hvor meningskondenseringen fandt sted, og endelig gjorde vi plads til at kunne identificere *koder*.

Herefter blev hver forsker gjort ansvarlig for 2-3 interview, og analysen blev gennemført systematisk og parallelt. Arbejdsprocessen fulgte følgende tilbagevendende trin:

1. gennemlæsning af hver enkelt interview for at opnå et samlet helhedsindtryk
2. identificering af *naturlige enheder* i elevudsagnene
3. kondensering af disse enheder i kortere *centrale tematikker*.

Processen havde en iterativ karakter, idet vi løbende vendte tilbage til både transskriptionerne og de kondenserede enheder for at sikre sammenhæng og præcision.

For at øge reliabiliteten udvalgte vi interviews, som en anden forsker læste og kommenterede, hvorefter vi i fællesskab drøftede de identificerede centrale tematikker. Denne proces bidrog til at mindske individuelle fortolkninger og øgede den fælles forståelse i analysen.

Først efter dette arbejde identificerede vi på tværs af meningskondenseringerne foreløbige koder, som blev diskuteret og teoretisk defineret på tværs af forskergruppen. Her opstod koderne: *undervisningsforløbet, LST, skriveudvikling, skriveproces* og *skriveridentitet.* Disse danner grundlag for strukturering af præsentationen af forskningsresultaterne. Artiklen er således organiseret i overensstemmelse med de mønstre, som trådte frem i kondenseringsprocessen.

Vi anvendte de sekundære data, observation af undervisningen, til at validere vores analyser. De er således ikke systematisk analyseret, idet de ikke kan sige noget om elevernes oplevelse, som er vores undersøgelses fokus. Men idet interview af børn kan have nogle metodiske udfordringer (se afsnit nedenfor), har vi valgt at inddrage klasseobservationerne til at validere elevernes beskrivelser.

Metodekritik

Der er nogle generelle udfordringer ved at interviewe børn, fordi der er et ulige magtforhold mellem barnet og den voksne (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kan betyde, at fokuseleverne bestræber sig på at sige det, som vi gerne vil høre, eller at de er svære at få til at sige noget. Porter

(2014) peger netop på, at når børn deltager i forskning, så gør de sig umage for at besvare spørgsmålene, som de tror, de voksne ønsker det. For at imødegå denne problemstilling udpegede lærerne fokuselever til interviewene, som, de forventede, ville gå i dialog med os. Vi ved ikke, om lærerne også har udvalgt eleverne ud fra, om de har reageret positivt på projektet. Der kan således være en bias i forhold til, at elever med positive erfaringer med den strategibaserede skriveundervisning kan være overrepræsenterede i interviewene. I klasseobservationerne så vi, at ikke alle fokuselever deltog lige aktivt i undervisningen, og de ikke-interviewede fokuselever kan have haft mere negative oplevelser af at være med i projektet.

Undersøgelsens fund

I det følgende præsenteres undersøgelsens fund igennem fremstilling af de fem temaer. I fremstillingen er citater udvalgt som eksemplificering, men et langt større datamateriale ligger til grund for analyserne.

Skrivning før og efter Skrivesucces

I vores elevinterviews giver fokuseleverne eksempler på de skriveopgaver, de tidligere har mødt i danskundervisning.

> Jeg synes, det var bedre end før. Fordi før, så har vi bare fået sådan en opgave, men så har det været sådan rimeligt åbent. Jeg er bare ikke så god til de der åbne opgaver, så ved jeg ikke helt, hvad jeg skal gøre. (F5E65)

Udsagnet giver os et indtryk af en skriveundervisning med ganske åbne opgaver uden tydeligt formål og uden den store stilladsering, hvilket går igen hos flere af fokuseleverne. Fokuseleverne giver også udtryk for, at de har skrevet mere, end de plejer i danskundervisningen. Dette er tankevækkende, når Graham (Skar, 2021, s. 16) anbefaler minimum 60 minutters skriveundervisning dagligt, hvilket indsatsen i dette projekt ikke engang har opnået. Her har vi ladet eleverne skrive i 16 lektioner fordelt på 4 uger.

Eleverne udpeger desuden modelteksterne fra indsatsen som vigtig stilladsering af deres skrivning. Dette understøttes af Graham et al.'s (2024) metaundersøgelse af evidensbaserede anbefalinger til god skriveundervisning, hvor elevers skriveviden (writing knowledge) forbedres ved at lade elever analysere og efterligne modeltekster.

Fokuseleverne fremhæver desuden de præcise skriveordrer som noget, der har støttet deres skrivning, en pointe, der fremhæves af forskningen (Brok et al., 2015). For fokuseleverne er det vigtigt, at skriveordrerne handler om noget, de kan relatere til. En fokuselev beskriver, at det giver følelsen af at skrive "rigtigt", fx når de skal skrive en argumenterende tekst om forældres overvågning af deres børn vha. telefoner: "Det føltes, som om man rigtig skulle skrive om det. Ligesom med telefoner. Det føltes, som om man skulle skrive det rigtigt" (F6EXX).

> "Det føltes, som om man skulle skrive det rigtigt."

Dette peger på, at eleven har oplevet skriveordren som meningsfuld og autentisk. Interviewene viser dog også, at de præcise skriveordrer skabte udfordringer for de elever, der ikke kunne leve sig ind i dem, eller hvis de blev pålagt at skrive ud fra en holdning, som ikke var deres egen. På samme

vis gav nogle af fokuseleverne udtryk for, at den massive lærermodellering i starten af forløbet var udfordrende for dem. En elev oplevede, at "det har været lidt langhåret, især de første par gange, hvor man skulle lytte meget" (F3E40).

Skrivestrategier

I Skrivesucces støttes elevernes skriveproces af skriveskabelonen OPAL. I elevinterviewene fremhæves skriveskabelonen OPAL entydigt som noget positivt. Fx fortæller fokuselev F4E47a: "Jeg tror bare sådan lidt, at jeg forstår, hvordan jeg skal opbygge det nu. Nu har jeg jo også de der hjælpeting, så jeg ved, hvordan jeg skal gøre det bedre."

Det er et interessant fund, ikke mindst fordi undervisningsministeriets vidensnotat (BUVM, 2022) ikke finder effekt af skrivestøtte i form af isoleret brug af skriveskabeloner, mens de ikke kan afvise, at skriveskabeloner har en effekt integreret i indsatser, fx SRSD-indsatser. Graham et al. (2024) anbefaler direkte undervisning, der understøtter skriveviden, herunder at undervise direkte i formålet med bestemte teksttyper, hvilke elementer konkrete teksttyper indeholder, samt hvordan de organiseres. Dette kan skriveskabeloner efter vores vurdering anvendes til at understøtte. Analyserne af elevinterviewene samt klasseobservationer peger på, at OPAL-skriveskabelonen har styrket elevernes skriveviden og dermed bidraget til både struktur og læring. Dette skyldes formentlig, at skriveprocessen nedbrydes i mere overskuelige bidder, samt at anvendelsen af OPAL gentages som en fast struktur gennem hele skriveforløbet, sådan at eleverne langsomt tilegner sig skrivestrategier og viden om tekststrukturen for argumenterende tekster. Den øgede skriveviden ser desuden ud til at bidrage til øget motivation, fordi eleverne nu ved mere om, hvordan de kan forbedre deres tekster. Elev F4E47a udtrykker i forlængelse af citatet ovenfor, at eleven er blevet "bedre", og at skrivning er blevet "sjovere".

> OPAL-skriveskabelonen har styrket elevernes skriveviden og dermed bidraget til både struktur og læring.

Vi kan desuden have en hypotese om, at de mange gentagelser i det forholdsvis korte forløb også har haft betydning for elevernes udbytte, idet de har understøttet elevernes tilegnelse af strategierne og således for nogle elever givet mulighed for at internalisere de tilegnede strategier, om end de oplever det som hårdt arbejde:

> Man lærte, at man var sådan lidt nødt til at blive ved, og man lærte at presse sig selv til at skrive, virkelig meget faktisk. Som man ikke normalt ville gøre. Og til sidst, så de sidste gange, så skrev man bare mere. Men ikke fordi man pressede sig selv, så skrev man bare mere. (F3E42)

De fleste elever beskriver, at SOSLER, der giver støtte til skrivningens før-, under- og efterfase, har givet mindre mening for dem end skriveskabelonen OPAL. Kun enkelte fokuselever har udpeget SOSLER som brugbar. Det kan skyldes, at SOSLER repræsenterer skriveprocessens faser, som er en mere generel strategi, som kan bruges i alle skriveprocesser uanset teksttype. Og selvom faserne i SOSLER er udpeget direkte af lærerne i starten af hver lektion, så er det ikke, som OPAL, en skriveskabelon, som eleverne har skrevet direkte ind i. SOSLER kan altså i højere grad have fungeret som en undervisningsstrategi end en læringsstrategi (Brevik & Gunnulfsen, 2012). Det er dog en vigtig pointe, at SOSLER er indtænkt i OPAL ved bl.a. at have et felt til at **S**amle indledende stikord (**S**OSLER) og ved at **O**rdne indhold (S**O**SLER) i OPAL's forskellige skrivefelter, inden eleverne **S**kriver udkast (SO**S**LER) i OPAL.

I elevinterviewene spørger vi til elevernes brug af LST. Her fortæller flere elever, at de er blevet bedre til at bruge LST i deres skrivning. Det kan skyldes, at læreren/læsevejlederen modellerer, hvordan LST skal bruges som strategi i skrivningen, ligesom det kan spille ind, at hele klassen anvender LST i forløbet. Andre unge har på samme måde givet udtryk for, at det har betydning, at der er flere i klassen, der bruger LST, samt at læreren har viden om LST (Svendsen et al., 2025). Fokuseleverne samtykker til, at LST fortsat skal være et fokus i den fremtidige skriveundervisning.

Feedback og samarbejde

Når OPAL står tydeligere for eleverne end SOSLER efter forløbet, kan det, udover at den peger mere konkret ind i skriveopgaven, skyldes, at OPAL også er direkte indarbejdet i feedbackarket. Peerfeedback støtter elever i deres skriveproces (Graham et al., 2024) og er i projektet et værktøj, eleverne anvender, når de skal evaluere deres tekster (skrivefasen E i SOSLER).

I interviewene har fokuseleverne generelt været glade for feedbackarket, og flere elever giver udtryk for, at de gennem forløbet har udviklet en forståelse for meningen med feedback:

> Det var svært at sige, også fordi ... I starten troede jeg også, sådan i starten, at det bare var for at irritere en. Men så, efter lidt tid har jeg faktisk lagt mærke til, at det faktisk er for at hjælpe en til at blive bedre. (F2E16)

Eleven peger her dog også på det svære i peerfeedback-situationer. Til trods for at feedbackarket, og metoden som sådan, netop ikke peger eleverne ind i korrektur af formelle fejl og stavefejl, har det alligevel fyldt for fokuseleverne i feedbacken. Det udtrykker to fokuselever sådan her:

> (...), så de fleste fik bare rettet stavefejl. (F5E66)

> Det ved du ikke, hvor mange gange jeg har fået. (F5E65)

> Jeg fik bare "fint, fint". Du har lavet en fejl der og der og der. Du skal rette det bogstav, det skal være med stort der. Komma, punktum, alt muligt. Og så var det sådan ... Okay, det er fint, jeg skal bare rette alle de fejl, jeg har lavet. (F5E66)

Når responsen, til trods for metodens intension, kredser om mikroniveauet, så kan det skyldes, at det er lettere for eleverne at give respons på mikro- end på makroniveau, men da stavefejl ofte fylder uforholdsvis meget hos elever med stavevanskeligheder (Torrance et al., 2016), så sætter responssituationen disse elever i en særligt sårbar situation, når de mødes med respons på mikroniveau fra deres kammerater. Det viser elevudsagnet ovenfor da også med tydelighed. Vores klasseobservationer viser desuden, at elever – og særligt vores fokuselever – kan have svært ved at tage feedbacken med sig og bruge den i revisionen af deres egne tekster.

I projektet har skrivningen, inspireret af Fischer & Frey (2014), været tilrettelagt, så elever har skullet skrive, redigere og revidere tekster sammen i skrivefagligt homogene par, for at facilitere samarbejde i skriveprocessen.

Når eleverne italesætter deres erfaringer med samarbejde om skrivningen, så viser der sig et billede af et komplekst fænomen. Om end de fleste elever italesætter samarbejde om skrivning positivt, så viser det sig også, at det betyder noget for dem, hvem de skal samarbejde med. Det betyder fx noget for dem, om det er en relation, man er tryg ved, om man har samme ambitionsniveau i forhold til skriveopgaven, eller om man er villig til at gå på kompromis med sin skrive-

makker. Nogle elever foretrækker at skrive alene, fx fordi de mener, det vil gå hurtigere, eller de vil nå at skrive mere: "Ja, som i dag nåede vi faktisk ikke at skrive så meget. Men når vi var hver for sig, så ville vi have skrevet det dobbelte af det" (F3E42). For disse elever er "målet" med skrivningen således tekstlængde frem for det fælles arbejde om tekstens indhold samt revision af denne. En tendens, som elever i skrivevanskeligheder ofte har, idet de har fokus på at generere indhold, hvorimod kompetente skrivere evaluerer og reviderer deres tekst løbende (Santangelo et al., 2008).

Selvregulerende strategier

I interviewene af fokuseleverne spørger vi dem om deres oplevelse af at anvende de fire tænkekort, hvis formål er at aktivere deres selvregulerende strategier under skrivning. Selvregulering er den del af en proces, hvor man aktiverer og fastholder sin adfærd, sine tanker og følelser, mens man arbejder mod et bestemt mål (Bouwer et al., 2017), herunder at selvovervåge, selvinstruere og selvopmuntre og målsætte (Santangelo et al., 2008). Grundlæggende handler det således om strategier til at planlægge, monitorere og evaluere egen læring under skrivning, så engagement, aktivitet og tiltro til egne evner i faglige opgaver (self-efficacy) opretholdes. Også her er billedet komplekst, idet det er forskelligt, hvilke kort eleverne har været gladest for, og der er også nogle elever, som har haft svært ved at bruge kortene. Enkelte fokuselever formulerer, at de med tænkekortene har fået mulighed for at arbejde mere selvstændigt: "Det er, som om at man har sådan lidt egen læreragtig i alle de her kort her [...] Jamen, normalt hvis jeg bare gik i stå før, havde jeg nok bare spurgt [lærerens navn]" (F2E23). Tænkekortene har formentligt bidraget til en oplevelse af at have nye måder at tænke på, når fokuseleverne skal skrive. På samme måde giver fokuseleverne udtryk for, at de oplever at blive mere sikre i, hvordan de skal forbedre deres tekster.

Elevernes forhold til tænkekortene kan hænge sammen med, i hvor høj grad lærerne har integreret kortene i undervisningen. Der er dog eksempler på, at elever har været glade for tænkekortene, selv i klasser, hvor lærerne har haft svært ved at integrere kortene. Det kan også hænge sammen med, i hvor høj grad eleverne har integreret feedbackarket i deres arbejdsgang, idet feedbackarket understøtter selvregulering.

I disse fund ser vi tegn på, at fokuselevernes skriveviden er øget, og det er vigtigt, fordi skrivere med rig skriveviden sandsynligvis har flere personlige ressourcer at trække på under skrivning (Graham et al., 2024), mens det kendetegner elever med stavevanskeligheder, at de ikke i lige så høj grad kan trække på, hvad "god skrivning" indeholder (Alexander et al., 1998). Derfor er det et centralt fund, at fokuseleverne viser tegn på, at de er i gang med at udvikle bevidste strategier samt kombinere dem under skrivning.

Skriveudvikling

Flere af de fokuselever, vi har interviewet i projektet, fortæller os, at de oplever, de er blevet bedre til at skrive i løbet af de fire uger. "Ja, vi er blevet meget bedre ... på fire uger!" (F3E31). Dette er et særligt fund, fordi forskningen ofte viser, at elever i skriftsprogsvanskeligheder har en lav mestringsfølelse, når det handler om skrivning (Bandura, 2012). Når fokuseleverne sammenligner den første og den sidste tekst, de skrev i projektet, og udpeger, hvor de er blevet bedre, er tekstlængde et område, der betyder meget for flere af eleverne. Selvom længden af en tekst som udgangspunkt ikke siger noget konkret om tekstens kvalitet, så er tekstlængde et anerkendt mål for tekstkvalitet i andre undersøgelser (Bäck et al., 2024).

Men eleverne fortæller ikke kun, at deres tekster er blevet mere omfangsrige, de ændrer også opfattelse af, hvad tekstkvalitet er. Interviewene med fokuseleverne viser, at eleverne i projektet

bevæger sig fra et fokus på tekstens mikroniveau til tekstens makroniveau. Når eleverne forholder sig til, hvad der betød noget for deres tekster tidligere, så siger de bl.a., at det var vigtigt, at teksterne var korrekte: "Jeg vil i hvert fald gerne have, at det er rigtigt, så folk, de kan læse det" (F2E24). Herfra bevæger elevernes fokus på deres egne tekster sig op på et højere tekstniveau og indbefatter nu også en opmærksomhed på, hvordan teksten i sin helhed tager sig ud. Her handler det for eleverne særligt om tekstens opbygning og indhold:

> Jeg kan godt lide det. Jeg synes, jeg tænker meget over at få min pointe med. Hvad jeg vil opnå, og ligesom få forklaret, hvad det er, at jeg vil have ud af teksten. Jeg synes, det er sjovt. Jeg kan godt lide at skrive sådan. (F2E23)

Citatet tegner et billede af, at eleven har fået øje på sin egen skriveudvikling, og hvordan skriveforløbet har haft betydning for elevens monitorering af egen skrivning. Eleven oplever selv at have kontrol (intern locus of control) over sin egen skrivning (Swalander, 2012). Elever i stavevanskeligheder har ofte en lav grad af intern locus of control og vil have en tendens til tilskrive ydre faktorer magten over skriveprocessen (extern locus of control). Når vi i interviewene med fokuseleverne ser gentagne udtryk for, at de kan kontrollere egne skriveprocesser, tolker vi det som et tegn på en konstruktiv udvikling i elevernes skrivning.

Ligeledes peger projektets fund på, at undervisningsforløbets design med varierede gentagelser (Elbro, 2021) har fået afgørende betydning for elevernes skriveudvikling, idet gentagelserne har givet eleven mulighed for at mestre skriveopgaven uden fortsat at skulle "presse sig selv", som eleven (F3E42) i citatet ovenfor udtrykker det.

Skriveridentitet

Begrebet skriveridentitet blev en kodning i analysen af meningskondenseringen og knyttede sig til udsagn, hvor eleverne fortæller om sig selv som skrivere, altså deres egenoplevelse. Teoretisk trækker begrebet tråde til både self-efficacy (Bandura, 2012) og locus of control (Swalander, 2012). I forbindelse med skrivning kan en positiv fremstilling af sig selv som skriver være udtryk for høj self-efficacy, locus of control og et positivt selvbillede i relation til skrivning. Lav self-efficacy kan være forbundet med præstationsundvigende adfærd (Bandura, 2012).

Det, der kendetegner fokuselevernes skriveridentitet, er for manges vedkommende, at de godt kan lide at skrive, men primært i fritiden og mindre i skolen. Fokuseleverne beskriver skrivning i skolen i sammenhæng med tidspres, stavning, der driller, og dermed røde streger i teksten. Om at skrive i fritiden siger F3E31, at eleven i forbindelse med at læse en frilæsningsbog oplevede at få "sådan mange idéer af den, så jeg begyndte ligesom at skrive min egen fortolkning af den." Eleven runder af med, at det "har jeg hygget mig meget med." Dvs. at elevernes oplevelse af mestring hænger sammen med konteksten. Vi ser i vores analyser tegn på, at flere fokuselever oplever mestring, hvilket kan skyldes, at strategibaseret skriveundervisning tilbyder en eksplicit stilladsering af skrivningen.

> **Det, der kendetegner fokuselevernes skriveridentitet, er for manges vedkommende, at de godt kan lide at skrive, men primært i fritiden og mindre i skolen.**

De fund, der peger på, at eleverne giver udtryk for intern locus of control og en øget mestringsforventning, kan desuden tolkes som tegn på, at eleverne har udviklet deres skriveridentitet. I

F2E23's udsagn i afsnittet herover bliver det at kunne mestre skriveprocessen koblet til skrivning som en positiv oplevelse, dvs. eleven er i bevægelse væk fra at opfatte sig selv som en skriver, der har svært ved at skrive og ser skrivning som noget negativt, til en skriver, som nu mestrer flere dele af skriveprocessen, og som i højere grad kan lide at skrive

Flere elever giver udtryk for en øget mestringsoplevelse i forhold til at planlægge og finde på indhold til deres tekster:

> Ja. Jeg synes, at jeg er blevet bedre til at skrive en tekst. Fordi der har været meget, hvor jeg bare ikke har kunne finde ud af at skrive og komme i gang med tekst. Når vi for eksempel skulle finde på en historie, så har jeg bare aldrig rigtig kunne komme i gang med det. Så har jeg kunne skrive sådan én linje. (F5E65)

Flere elever giver udtryk for en øget mestringsoplevelse i forhold til at planlægge og finde på indhold til deres tekster.

Andre elever beskriver, hvordan de oplever at være blevet bedre til at opstille teksten.

Hvor vi i interviewene finder udsagn, hvor eleverne giver udtryk for, at det at kunne skrive ordene sædvanligvis er en udfordring og et irritationsmoment, så ser det anderledes ud, når vi kigger på elevernes udsagn om LST i forbindelse med undervisningsforløbet:

> Normalt, så bruger jeg bare. Sådan, hvis jeg ikke virkelig kan finde et ord, så bruger jeg bare sådan meget tid på det. Det kan godt være lidt irriterende … Eller ikke sådan finde, hvor man bare sådan skal finde ud af, hvordan jeg staver til det. (F1E5)

Det er bemærkelsesværdigt, at der er et fravær af udsagn om problematisk LST, når fokuseleverne fortæller om undervisningsforløbet. På baggrund af tidligere undersøgelser forventede vi, at der ville være udsagn om problemer med LST'en. Fraværet af sådanne udsagn kan til dels skyldes, at forsøgsskolerne var udvalgt ud fra netop et kriterie om, at LST skulle være introduceret i undervisningen. Men fraværet kan også være tegn på en øget mestringsfølelse, idet et fokus på problemer med LST hos eleverne til tider kan være udtryk for en præstationsundvigende adfærd.

Konklusion

Vores analyser af fokuselevernes oplevelse af at blive undervist i strategibaseret skrivning viser, at skriveordrerne og modelteksterne har bidraget til meningsfuld og autentisk skrivning, om end den måde at få stillet opgaver på også er udfordrende for nogle af eleverne.

Vi ser tegn på, at eleverne er i gang med at udvikle bevidste selvregulerende strategier, når de skriver. Eleverne oplever, at det er nemmere at deltage i skriveundervisningen, fordi de får redskaber, som gør det tydeligere for dem, hvordan de skal gribe skrivning an, strategier til at forbedre deres tekster og mulighed for at arbejde mere selvstændigt under skrivning. Det er især skriveskabelonen (OPAL), der er anvendelig og konkret for fokuseleverne, mens undervisningen i skriveprocessens faser (SOSLER) ikke i samme omfang opleves brugbar for eleverne. Det samme gælder for undervisningen i selvregulerende strategier (tænkekort). Det er derfor svært at vide, i hvor høj grad eleverne har opnået tilegnelse af disse strategier, så de kan anvende dem selvstændigt. Samtidig er materialerne integrerede og trækker på samme metodiske tilgang. Det kan her

have betydning, at det er skriveskabelonen (OPAL), eleverne har skrevet direkte ind i, hvorfor den træder frem i deres italesatte oplevelse af den strategibaserede skriveundervisning.

Samtidig ser vi i klasseobservationerne, at nogle af fokuseleverne ikke deltager aktivt i undervisningen. Deres oplevelse har vi ikke haft adgang til. Det kunne have været interessant at blive klogere på, hvilke barrierer disse elever har oplevet, og derved således også kunne belyse, hvilke begrænsninger der kan være i den strategibaserede skriveundervisning. Det har også betydning for de interviewede fokuselever, at læreren/læsevejlederen modellerer brugen af LST til skrivning, om end lærermodelleringen generelt set kan føles massiv for nogle af dem. Det ser desuden ud til at have haft betydning, at alle elever i klassen anvender LST. Vi vurderer også, at gentagelse som didaktisk princip understøtter elevernes tilegnelse og internalisering af LST-strategierne.

I analyserne ser vi tegn på, at eleverne oplever peerfeedback meningsfuldt. Til trods for den strategibaserede skriveundervisnings fokus på tekstens makroniveau i feedbacken, så er det vanskeligt for fokuseleverne helt at frigøre sig fra deres optagethed af tekstens mikroniveau i responssituationen. Det er vigtigt, fordi særligt på mikroniveau er denne elevgruppe sårbar i responssituationen, hvorfor relationen er vigtig for dem i samarbejde om feedback på skrivning. Eleverne giver desuden udtryk for, at til trods for at de kan se det meningsfulde i at få respons, så oplever de det vanskeligt at anvende den respons, de får.

I vores analyse af elevernes oplevelse af at udvikle sig som skrivere ser vi, at fokuseleverne oplever, at de *er* blevet bedre til at skrive i løbet af de fires ugers strategibaserede skriveundervisning. En ting, de peger ud, er, at de nu kan skrive længere tekster, men det viser sig også, at eleverne udvikler sig fra at have en opmærksomhed på tekstens mikroniveau til at få øje på tekstens makroniveau. Eleverne ser således ud til at have udviklet en skriveviden, som gør dem i stand til at være metabevidste om egne tekster og skriveprocesser. Også her vurderer vi, at gentagelsen som didaktisk princip spiller ind.

For flere fokuselever knytter skrivning i skolen sig til den del af skrivningen, som definerer deres vanskelighed, nemlig stavning, og en heraf følgende modvilje mod skrivning i skolen. Vi ser tegn på, at fokuseleverne i forløbet får mestringsoplevelser med skriveprocessens andre elementer, fx planlægning, idegenerering og strukturering. Desuden giver eleverne udtryk for, at LST'en har fungeret, hvilket udvælgelsen af de deltagende skoler formentligt har bidraget til. Det har formentlig bidraget positivt til fokuselevernes mestringsforventninger, at de ikke har oplevet tekniske problemer.

Strategibaseret skriveundervisning er ny i dansk skolekontekst, og efter denne første afprøvning er der fortsat ubesvarede spørgsmål, som det kunne være relevant at undersøge yderligere. Det kunne være at undersøge, hvordan alle metodens redskaber kan blive en del af elevernes selvstændige strategibrug på linje med skriveskabelonen OPAL, og hvorvidt eleverne oplever transfer til andre teksttyper eller andre fag. Da undervisningen er gennemført i den almindelige klasseundervisning, kunne det være relevant at undersøge, hvordan andre elevgrupper oplever at blive undervist i metoden, samt metodens potentiale for andre aldersgrupper og uddannelser.

Referencer

Alexander, P. A., Graham, S., & Harris, K. R. (1998). A Perspective on Strategy Research: Progress and Prospects. *Educational Psychology Review, 10*(2), 129-154. https://doi.org/10.1023/A:1022185502996

Bandura, A. (2012). *Self-efficacy. Kognition og Pædagogik, 22*(83), 16-35.

Bouwer, R., Koster, M., & Bergh, H. (2017). Effects of a Strategy-Focused Instructional Program on the Writing Quality of Upper Elementary Students in the Netherlands. *Journal of Educational Psychology, 110*. https://doi.org/10.1037/edu0000206

Brevik, L. M., & Gunnulfsen, A. E. (2012). *Læs mindre – Forstå mere!: Strategier for læsning af fagtekster: 1.-7. trin*. Klim.

Brok, L. S., Bjerregaard, M. B., & Korsgaard, K. Aa. (2015). *Skrivedidaktik: En vej til læring*. Klim.

BUVM (2019). *Dansk – Undervisningsvejledning*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. https://emu.dk/sites/default/files/2020-06/GSK_Vejledning_Dansk_2020.pdf

BUVM (2022). *Vidensnotat: Undervisning i skriftlig fremstilling målrettet ordblinde elever*. https://emu.dk/sites/default/files/2022-09/gsk_viden%20om_undervisning%20i%20skr.%20fremstilling_Vidensnotat.pdf

BUVM (2025, 29. september). *Nye tal viser kommunale forskelle i brugen af Ordblindetesten*. https://uvm.dk/aktuelt/nyheder/2025/september/250929-nye-tal-viser-kommunale-forskelle-i-brugen-af-ordblindetesten/

BUVM (2026, marts 2023). *Viden Om: Undervisning i skriftlig fremstilling målrettet ordblinde elever*. EMU. https://emu.dk/ordblindhed-og-andre-laesevanskeligheder/viden-om-ordblindhed-og-andre-laesevanskeligheder/viden-3

Bäck, G., Mossige, M., Svendsen, H. B., Rønneberg, V., Selenius, H., Gøttsche, N. B., Fälth, L., Nilsson, S., & Svensson, I. (2024). Speech-to-text intervention to support text production among students with writing difficulties: A single-case study in Nordic countries. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 19(8), 3110-3129*.

Elbro, C. (2021). *Læsevanskeligheder* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.

EMU (2022, 30. november). *Læse- og skrivedidaktik*. https://emu.dk/grundskole/dansk/laese-og-skrivedidaktik?b=t5-t8

Fisher, D., & Frey, N. (2014). *Better Learning Through Structured Teaching. A Framework for the Gradual Release of Responsibility*. ASCD.

Gillespie, A., & Graham, S. (2014). A Meta-Analysis of Writing Interventions for Students With Learning Disabilities. *Exceptional Children, 80*(4), 454-473. https://doi.org/10.1177/0014402914527238

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., Harris, K. R., & McKeown, D. (2013). *The writing of students with LD and a meta-analysis of SRSD writing intervention studies. Handbook of Learning Disabilities* (2. udg.). Guilford Press.

Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 879-896. https://doi.org/10.1037/a0029185

Gøttsche, N. B. (2018). Think aloud som dialogisk metode i litteraturundervisningen. *Viden Om Literacy, 23*.

Harris, K. R., & Mason, L. H. (2023). Self-Regulated Strategy Development. I Z. A. Philippakos & S. Graham (red.), *Writing and Reading Connections* (s. 143-162). Guilford Press.

Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad & A. Turmo (red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (Vol. 2006, s. 111-126). Universitetsforlaget.

Højholdt, A. (2020). *Co-teaching – Samarbejde om læring*. Hans Reitzels Forlag.

Juul, H., Gellert, A. S., Petersen, D. K., & Engmose, S. F. (2023). Indsatser for elever med lettere afkodnings- og stavevanskeligheder. Hvad siger forskningen? *Viden Om Literacy, 33*.

Kucan, L., & Beck, I. L. (1997). Thinking Aloud and Reading Comprehension Research: Inquiry, Instruction, and Social Interaction. *Review of Educational Research, 67*(3), 271-299. https://doi.org/10.3102/00346543067003271

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.) Hans Reitzels Forlag.

Matre, M. E. (2023). An Exploratory Study on the Use of Speech-to-Text Technology as a Writing Modality for Pupils With Low Writing Achievement in Norwegian Lower Secondary Education. *Nordic Journal of Literacy Research, 9*(2). https://doi.org/10.23865/njlr.v9.5347

Mossige, M., Arendal, E., Kongskov, L., & Svendsen, H. B. (2023). How do technologies meet the needs of the writer with dyslexia? An examination of functions scaffolding the transcription and proofreading in text production aimed towards researchers and practitioners in education. *Dyslexia, 29*(4), 408-425. https://doi.org/10.1002/dys.1752

Philippakos, Z. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (red.). (2023). *Writing and Reading Connections: Bridging Research and Practice*. Guilford Press.

Porter, J. (2014). *Research and Pupil Voice*. I L. Florian (red.), The Sage Handbook of Special Education (s. 405-419). SAGE.

Santangelo, T., Harris, K. R., & Graham, S. (2008). Using Self-Regulated Strategy Development to Support Students Who Have "Trubol Giting Thangs Into Werds." *Remedial and Special Education, 29*(2), 78-89.

Skar, G. B. (2021). *Stilladseret skrivning i indskolingen*. I G. B. Skar (red.). Pøhler [sælges på internettet].

Sunesen, M. S. K. (2021). *Co-teaching og mestring*. Dansk Psykologisk Forlag.

Svendsen, H. B. (2016). *Teknologibaseret læsning og skrivning i folkeskolen*. Ph.d.-afhandling. DPU, Aarhus Universitet.

Svendsen, H. B., Gøttche, N. B., & Kirkeby, S. M. L. (2025). *STYRK ordblinde elever i skolen. En interviewundersøgelse af unges oplevelse af at være elever med ordblindhed i grundskolen*. Rapport. Ordblindeforeningen Danmark & VIA University College.

Svendsen, H. B., Gøttsche, N. B., Dolmer, G., Bäck, G. A., Svensson, I., & Mossige, M. (2026). Technology-Based Writing – Qualitative Study of the Writing Process When Students With Dyslexia Use Speech-to-Text. *Dyslexia, 32*(1), e70024. https://doi.org/10.1002/dys.70024

Svendsen, H. B., Gøttsche, N. B., Laursen, M. S., & Bonderup, H. (2023). *STYRK ordblinde elever i skolen. Rapport 2023*. Ordblindeforeningen Danmark & VIA University College.

Swalander, L. (2012). Selvbillede, motivation og dysleksi. I S. Samuelsson (red.), *Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget* (s. 178-191). Dansk Psykologisk Forlag.

Torrance, M., Rønneberg, V., Johansson, C., & Uppstad, P. H. (2016). Adolescent Weak Decoders Writing in a Shallow Orthography: Process and Product. *Scientific Studies of Reading, 20*(5), 375-388. https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1205071

Wissinger, D. R., & De La Paz, S. (2020). Effects of Discipline-Specific Strategy Instruction on Historical Writing Growth of Students With Writing Difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 53*(3), 199-212. https://doi.org/10.1177/0022219420904343

Om forfatterne

Helle Bundgaard Svendsen er docent ved VIA University College og faglig konsulent i Nationalt Videncenter for Læsning. Hun er leder af VIA UC's Program for sprog og literacy i Forskningscenter for didaktik og pædagogik, og i sin forskning har hun haft særligt fokus på ordblinde elever og deres anvendelse af læse- og skriveteknologi til skriftlig fremstilling og læsning. Hun forsker i, hvordan ordblinde elevers deltagelse i fagene og deres læsning og skrivning kan styrkes gennem inddragelse og anvendelse af læse- og skriveteknologi. Helle Bundgaard Svendsen er projektleder i projektet Skrivesucces for elever i stavevanskeligheder.

Ulla Olander Vangsted er lektor ved UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, hvor hun er tilknyttet efter- og videreuddannelsesafdelingen. Her varetager hun undervisning på pædagogiske diplommoduler og udviklingsprojekter omhandlende skriftsprogstilegnelse, skriftsprogsudvikling og skriftsprogsvanskeligheder i relation til grundskole såvel som ungdoms- og voksenuddannelser. Ulla har tidligere undervist på læreruddannelsen i dansk og i dansk som andetsprog. Oprindelig er hun uddannet lærer og har undervist i grundskolen i 15 år.

Julie Fredsø-Rauer er lektor på Professionshøjskolen Absalon med primær forankring i efter- og videreuddannelsen, hvor hun underviser på PD-modulerne til læsevejleder og ordblindelærer, og hun er tilknyttet forsknings- og udviklingsprojekter relateret til skriftsprogsvanskeligheder. Julie er uddannet audiologopæd og har ti års erfaring som læse- og teknologikonsulent, hvor hun har understøttet folkeskolernes ordblindeindsats, bl.a. gennem implementering af læse- og skriveteknologi i alle fag, målrettede indsatser for elever samt lærer- og forældresamarbejde.

Berith Ravnsgaard Christensen er ansat som lektor ved VIA UC på læreruddannelsen i Vestjylland, hvor hun underviser i dansk. Hun er desuden tilknyttet Forskningscenter for didaktik og pædagogik ved Program for sprog og literacy, hvor hun arbejder med projekter, der knytter sig til elever med skrive- og læsevanskeligheder. Berith er tidligere uddannet lærer og har 12 års erfaring med primært udskolingslever, herunder ni års erfaring som efterskolelærer.

Pia Mortensen er lektor ved UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, hvor hun underviser i dansk 1.-6. klasse på læreruddannelsen og på pædagogiske diplommoduler i læsevejlederuddannelsen og ordblindelæreruddannelsen. Hun har deltaget i flere forskningsprojekter om skriftsprogstilegnelse og skriftsprogsvanskeligheder, bl.a. for Nationalt Videncenter for Læsning. Hun er er særligt optaget af, hvordan forskningsviden formidles til aktører i skolen.

Blomsterfrøet

Lisa van Amerongen, Forfatterskolen for unge

Kære Eg.

Jeg deler også din bekymring. Din piblen er for mig en udslået arm, der vifter mig væk og tilbage ad den lange vej, jeg er kommet. Jeg mærker ikke den samme tørst, som du, men på min vej mod det sted, jeg vil gøre til mit, taler jeg med så mange andre træer, at jeg føler, jeg forstår din bekymring. For den faldende regn og den varme sol frygter også jeg. Selv er jeg blot et lille blomsterfrø, og jeg vil aldrig blive så stor som en eg. Hvis ikke engang en eg kan holde imod de nye vandmængder, hvad skulle jeg så kunne gøre. Menneskene taler om, at vores broder, isen, smelter og vil slutte sig til havet. Hvis det er sandt, fortæller de at, vandstanden vil stige så meget, at vores venner på strandene også vil blive revet fra deres hjem.

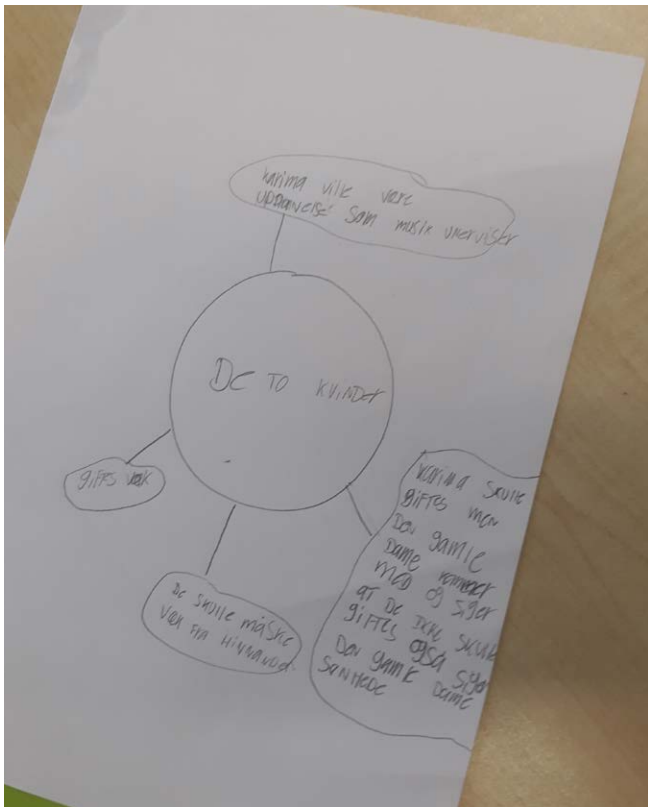
Fra Blomsterfrøet

Skrivestrategier med SOUL-modellen

PETER HELLER LÜTZEN, KONSULENT, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING
PERNILLE HARGBØL MADSEN, LEKTOR, PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON
LISE OVERGAARD NIELSEN, LEKTOR, PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON
BONNIE VITTRUP, PH.D.-STIPENDIAT, VIA UNIVERSITY COLLEGE OG SYDDANSK UNIVERSITET

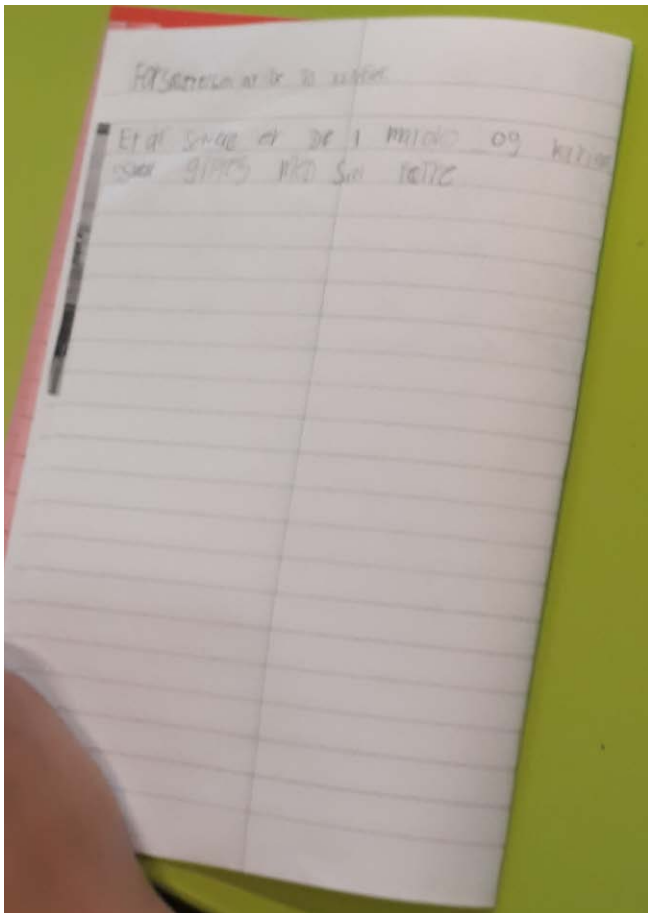
LYT til artiklen

I denne artikel viser vi, hvordan man kan arbejde med skrivestrategier ud fra SOUL-modellen. Den bygger på evidensbaseret forskning i, hvordan man tilrettelægger effektive skriveprocesser, som styrker elevens skriftlige fremstilling, og den er udviklet og afprøvet i projektet Lolland skriver. Sammen med lærere og elever har vi afprøvet den som både planlægningsværktøj, til monitorering af skrivning undervejs, til udarbejdelse af mundtlige præsentationer og som rettesnor for feedback.



Figur 1: Mindmapnoter til en læst tekst.

"Altså, når man ikke ved noget om det, så er det svært." Sådan siger en elev i 8. klasse om at skulle skrive i skolen. En elev i 7. klasse udtrykker en lignende oplevelse: "Ja, det gik bare ikke så godt, jeg blev, fordi … jeg ved ikke, hvad jeg lavede. Jeg fik sat nogle bokse." Begge oplevelser kan man heldigvis gøre noget ved. I projektet Lolland skriver arbejdede vi med skrivestrategier og med at tilrettelægge skrivningen i faser, så man er sikker på at vide noget om det, man skal skrive om – inden man skriver (se faktaboks nedenfor). I de første år i projektet arbejdede vi mest med "skrivning for læring", dvs. skrivning af fx noter, opsummeringer og definitioner, som understøtter det, man er i gang med, men ikke nødvendigvis ender som hele tekster (læs mere om skrivning for læring i artiklen "Skrivning for læring og elevernes deltagelse" af Lützen et al. i dette nummer af *Viden om Literacy*). Men der er også behov for at arbejde med strategier for, hvordan man kommer fra noter og ideer til sammenhængende tekster som fx opgaver, rapporter eller multimodale præsentationer.



Figur 2: Sammenskrivning af noter til skriftlig tekst.

Netop besværet med at komme fra noter og løsrevne tekstbidder i fx et mindmap til sammenhængende tekst i en lineær form observerede vi hos mange elever. Figur 1 viser mindmap-noter taget i forbindelse med læsning af en tekst i en 5. klasse, og figur 2 viser en begyndende tekst, som er en sammenskrivning af noterne. Noterne i mindmappet er knyttet til forståelse af teksten, og eleverne i eksemplet læste, talte sammen undervejs og skrev hver for sig i det tempo og det omfang, de hver især havde brug for. De skulle ikke koncentrere sig om rækkefølgen, eller hvordan man bygger sætninger op og sætter dem sammen. De skulle primært koncentrere sig om indholdet og ikke om formen eller hensynet til en læser. Dette er kendetegnende for skrivning for læring, og noterne giver god mening for den, der har skrevet dem, men vil for andre fremstå rodede. Så hvis man skal skrive til andre og altså bruge skrivningen til at meddele sig med, træder tekstens form mere i forgrunden. Her skal man organisere indholdet og formulere det i hele sætninger, som danner sammenhængende afsnit med en logisk rækkefølge. Det er svært, og vi så mange eksempler på elever, der gik helt i stå, når de skulle fra noter, enkeltord og brudstykker af sætninger til sammenhængende tekst. De skrev en masse, men havde svært ved at få det bundet sammen til sammenhængende tekster med et struktureret indhold. De manglede effektive skrive-strategier, så det tog vi fat på.

Projektet Lolland skriver

Lolland skriver er et kommunalt kompetenceudviklingsprojekt om udvikling af skrivedidaktisk praksis hos lærere på tværs af fag. Fra 2021 til 2025 har fire konsulenter fra Nationalt Videncenter for Læsning gennem workshops, teammøder og deltagelse i undervisning samarbejdet med alle Lolland Kommunes folkeskoler om projektet.

Læs mere om projektet her: https://videnomlaesning.dk/projekter/lolland-skriver/

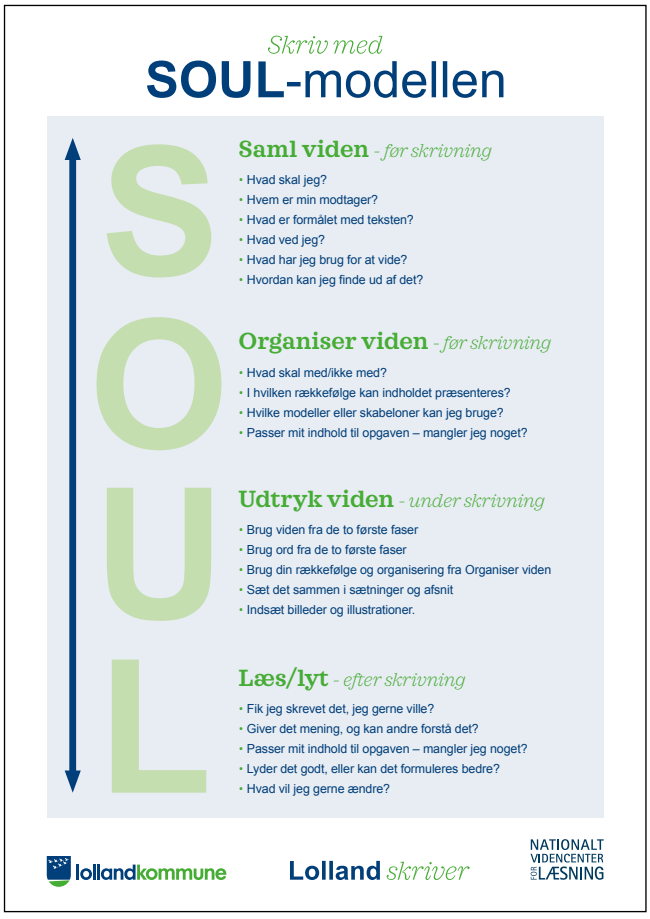
Skrivestrategier – og SOUL

Vi blev interesserede i den amerikanske didaktiske tilgang SRSD – Self Regulatory Strategi Development (Bouwer et al., 2018; læs også om SRSD i artiklerne "Løft skriveundervisningen på mellemtrinnet" af Rønberg et al. og artiklen "Att skriva tillsammans i klassrummet" af Skar i dette nummer af *Viden om Literacy*) – fordi den tilbyder strategibaseret skriveundervisning, der

kan støtte elever på tværs af forudsætninger og erfaringer. I Danmark er SRSD blevet omsat til "SOSLER"-modellen (Børne- og Undervisningsministeriet, u.å.). SOSLER står for:

Saml indhold
Ordn indhold
Skriv udkast
Læs og genlæs udkast
Evaluer udkast
Revider udkast.

I Lolland skriver har vi imidlertid forenklet SOSLER-modellen lidt og gjort skrivebegrebet bredere. I den undervisning, som vi var med i, fremstillede eleverne tekster med mange forskellige modaliteter og ikke kun skrift. Vi så bl.a. PowerPoint-præsentationer som understøttelse af mundtlig fremlæggelse, hvor den samlede tekst altså er både tale, skrift og billeder, og derfor ændrede vi "Skriv udkast" til "Udtryk viden". Vi endte med en "SOUL"-model med fire faser, hvor evaluerings- og revideringsfasen er indlejret i "Læs eller lyt til teksten" for at holde modellen enkel, minimere behovet for forklaringer og tydeliggøre de konkrete aktiviteter, som lærere og elever arbejder med (se SOUL-plakaten, figur 3):

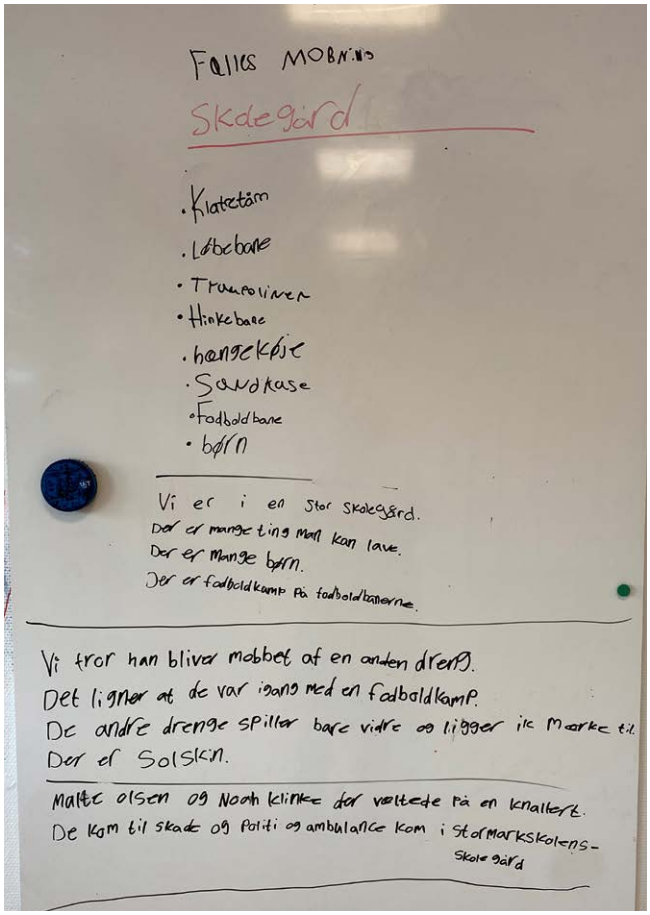


Figur 3: SOUL-plakat til at sætte op i klassen. Plakat og tilhørende huskekort kan hentes på Nationalt Videncenter for Læsnings hjemmeside: https://videnomlaesning.dk/aktuelt/nyheder/2025/skrivestrategier-med-soul-modellen/

Saml viden
Organiser viden
Udtryk viden
Læs eller lyt til teksten

Saml viden i S-fasen kan være at læse, søge på nettet, forstå en opgave, sætte sig ind i kommunikationssituationen eller genren og skrive noter og samle tekstbidder. Hvis man skriver fiktion, er "viden" ikke kun faktuel viden, men generelt at finde på indhold. I eksemplet i figur 1 har eleven samlet viden under læsning og noteret det i et mindmap. I eksemplet i figur 4 har eleverne i grupper noteret ideer til en opdigtet tekst.

I O-fasen *organiserer* man sin viden i nogle tematiske helheder og i en disposition, som giver mening i forhold til det formål, man har med at skrive. Eleven i eksemplet i figur 2 har ikke arbejdet med at organisere sit indhold, men er bare gået i gang med at skrive nogle linjer – og går så i stå. Vi så i mange klasser et stort behov for at arbejde med denne fase, inden man begynder at skrive eller udtrykke sig på anden måde.



Figur 4: Elever har i S-fasen genereret ideer til indhold.

U-fasen er at *udtrykke* sig ved at skrive, opbygge en PowerPoint-præsentation eller strukturere et mundtligt oplæg og skrive talekort. Dette er meget nemmere, hvis man har arbejdet grundigt med S- og O-fasen. Vi har undervejs i projektet interviewet elever om, hvordan det er at skrive i skolen. Citaterne i begyndelsen af artiklen kommer fra to af disse interviews, hvor eleverne næsten samstemmende siger, at det er svært at skrive, når man ikke ved, hvad man skal skrive. Vi så, at eleverne ofte gik direkte til udtryksfasen uden at være afklarede om indhold eller organisering af det og uden en klar bevidsthed om tekstens formål og modtager.

L-fasen er en gennem*læsning* eller *-lytning*, hvor eleven evaluerer og vurderer, om teksten skal revideres, hvorpå man vender tilbage til en af de foregående tre faser. L-fasen lægger altid op til, at man justerer og forbedrer teksten. SOSLER-modellens *evaluer* og *revider* er altså ikke udeladt, men integreret i L-fasen, fordi vi havde brug for en enklere måde at vise det på. Som vi skal se senere, kunne mange lærere også bruge SOUL-modellen som feedbackværktøj, fordi L-fasen altid er en opfordring til at gå tilbage til en af de tre andre faser.

Vi vil nu vise nogle eksempler på læreres arbejde med SOUL-modellens fire faser i projektet Lolland skriver, som giver et konkret indtryk af, hvordan modellen kan bringes i spil i praksis.

> **Eleverne skrev en masse, men havde svært ved at få det bundet sammen til sammenhængende tekster med et struktureret indhold. De manglede effektive skrivestrategier, så det tog vi fat på.**

S-fasen i engelsk og samfundsfag

I forbindelse med præsidentvalget i USA i 2024 arbejder 8. klasse tværfagligt i engelsk og samfundsfag. De skal lave en multimodal tekst, som indeholder billede, skrift og en mundtlig præsentation på engelsk af en selvvalgt amerikansk præsident. I S-fasen (Saml viden) arbejder eleverne derfor med flere elementer; de samler viden om det forestående valg og om deres valgte præsident, og de forholder sig kildekritisk til den indsamlede viden. Hertil kommer billedsøgning

og aktivering af det nødvendige ordforråd på engelsk. Teksten skal udformes som en plakat, og en mundtlig præsentation indtales som lydfil, der hentes via en QR-kode på plakaten. Fasen stilladseres af læreren gennem spørgsmål og kriterier, som fx hvad ved du i forvejen, hvad vil du gerne vide, hvor kan/vil du søge information, og hvilke af dine kilder vil du præsentere på din plakat? Der stilladseres også gennem kuraterede forslag til websteder, podcasts, bøger, læremidler, portaler mv. Figur 5 viser to eksempler på elevernes færdige plakater.

> ***Saml viden*** **i S-fasen kan være at læse, søge på nettet, forstå en opgave, sætte sig ind i kommunikationssituationen eller genren og skrive noter og samle tekstbidder. Hvis man skriver fiktion, er "viden" ikke kun faktuel viden, men generelt at finde på indhold.**

Selve den digitale teknologi, eleverne udformer plakaten i, præsenteres først i U-fasen. Dette udspringer af lærerens erfaring med bl.a. PowerPoint-præsentationer, hvor der kan være en tendens til at springe direkte til opbygningen af slides, hvilket flytter fokus fra indhold til form for tidligt i processen. En forklaring på dette kan være, at man i multimodale præsentationer ofte skifter modalitet i overgangen fra O-fasen, som ofte foregår i form af skriftlige noter, til U-fasen, hvor flere modaliteter skal spille sammen. U-fasen kan have en tendens til at overtage styringen. Det kan fx være et lækkert billede, som man sætter ind allerede tidligt i processen, men som egentlig ikke siger noget centralt om emnet. U-fasen kommer dermed til at "overhale" S-fasen indenom – så det færdige produkt mere er styret af fx fængende billeder end af fagligt indhold.

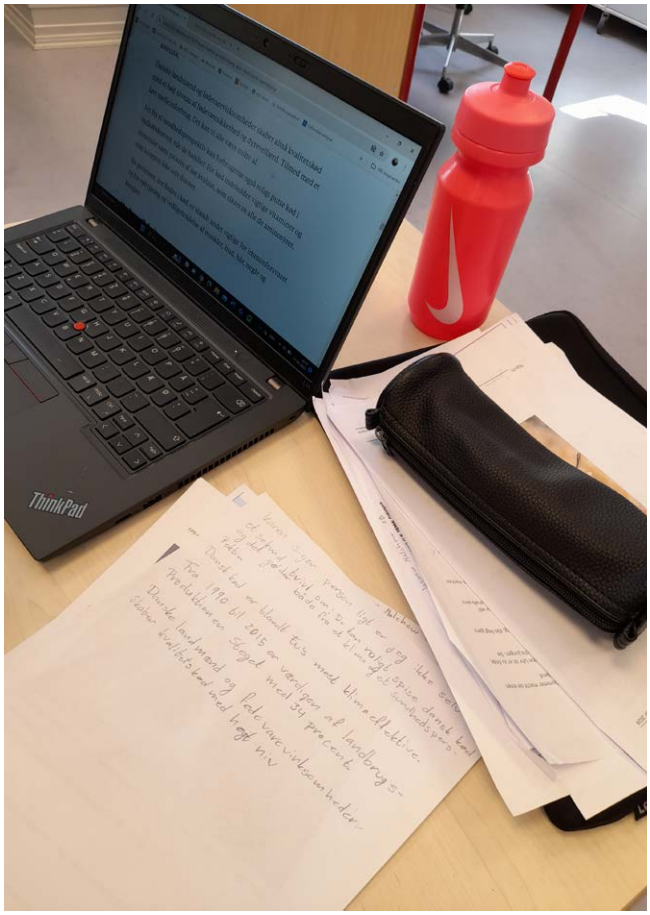


Figur 5: Elevernes præsidentplakater med QR-koder.

> Organisering er derfor også at håndtere forskellige teknologier og at få samlet sin viden et sted.

O-fasen i dansk

Skrivning i dansk i udskolingen er ofte meget kompleks og kalder på et behov for at arbejde med organisering af viden, inden man skriver. At eleverne i 8. klasse ofte har mange forskellige ressourcer til rådighed, viser vores eksempel fra næste fase, O-fasen (Organiser viden). I eksemplet skal eleverne i 8. klasse skrive et debatindlæg i dansk. Danskopgaver i udskolingen er ofte knyttet til "skrivesituationer", hvor eleven skal kommunikere til en angivet målgruppe. Debatindlægget skal handle om kødforbrug, klima og sundhed, og elevernes indlæg skal kunne bringes i den lokale avis. Eleverne har læst en artikel om emnet og på det fælles board set et eksempel på en vellykket opgavebesvarelse skrevet af en elev året før. De har også søgt på nettet, og læreren har givet dem forslag til vinkler, de kan undersøge nærmere. De har taget noter på papir og har også brainstormet sammen i små grupper, hvor de har skrevet ideer på whiteboards, som hænger i klassen og på gangen. De har altså samlet viden om både medie, genre og emne i mange forskellige former. Det viser, at der kan være mange teknologier og formater i spil i de tidlige faser i en skriveproces. For mange elever er det svært at navigere i de mange ressourcer og krav, hvoraf nogle retter sig mod indholdet og andre mod tekstens funktion og form.



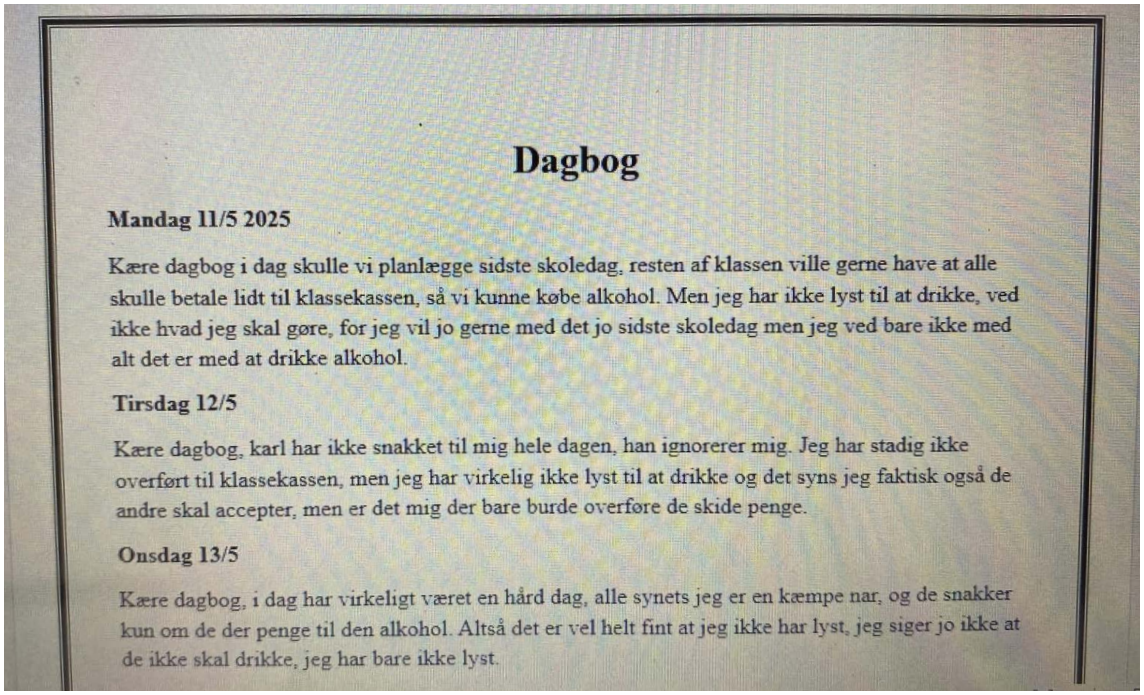
Figur 6: Elev organiserer indhold fra forskellige kilder og teknologier i O-fasen.

Organisering er derfor her også at håndtere forskellige teknologier og at få samlet sin viden et sted. Eleverne har digitale søgninger og tekster, som de har skrevet håndskrevne noter til, de har ideer på whiteboards, en modeltekst på det fælles board – og en masse viden og ideer inde i hovedet. Figur 6 viser et eksempel på, hvordan en elev arbejder med flere tekster og teknologier samtidig. Eleven har skrevet en disposition i Word i form af overskrifter, som giver overblik over indholdet og reducerer kompleksiteten. Så kan hun fortsætte med kun at skrive et sted – på sin pc. Hun skal stadig bruge sine håndskrevne notater fra S-fasen, når hun skal udtrykke sig i U-fasen. Men det hjælper organiseringen hende med, så hun ved, hvad hun skal bruge hvornår. På den måde involverer skriveprocessen også nogle skift i skriveteknologi, hvor eleverne går fra mange ressourcer og teknologier i S-fasen, som i O-fasen indsnævres til den teknologi og det format, som teksten skal skrives i i U-fasen.

U-fasen i en fælles fiktionstekst

U-fasen (Udtryk viden) var for vores projektlærere den mest kendte. De er vant til, at eleverne skriver i undervisningen, så der var ikke så meget nyt i det. Det nye lå mere i, at man skal gøre meget mere ud af de tre andre faser og ikke antage, at skrivning blot handler om at skrive. Vi ved fra forskning i skrivestrategier, at planlægning og revision hører til de allervigtigste delkompetencer for gode skrivere (bl.a. Graham & Perin, 2007).

I U-fasen skal man ikke finde på nyt indhold eller ny organisering, men give det en form på mikroniveau. Læreren kan støtte med formuleringsforslag og ved at få eleven til at bruge viden og ideer fra de to foregående faser, så der kommer styrket fokus på U-fasen. Fx når en gruppe skriver en fælles dagbogstekst, hvor flere fiktive personer skriver om samme dag og samme hændelser, men fra hver deres vinkel. For at skabe sammenhæng mellem de forskellige personers dagbøger må eleverne forholde sig loyalt til de fælles aftaler i S- og O-fasen. I U-fasen fokuserer de på, hvordan deres fiktive karakter ville skrive – altså på selve udtrykket. Figur 7 viser en elevs individuelle udtryk i U-fasen, hvor en af de fiktive personer i dagbogen skrives frem på følgende måde: "Altså det er vel helt fint jeg ikke har lyst, jeg siger jo ikke at de ikke skal drikke, jeg har bare ikke lyst."



Dagbog

Mandag 11/5 2025

Kære dagbog i dag skulle vi planlægge sidste skoledag, resten af klassen ville gerne have at alle skulle betale lidt til klassekassen, så vi kunne købe alkohol. Men jeg har ikke lyst til at drikke, ved ikke hvad jeg skal gøre, for jeg vil jo gerne med det jo sidste skoledag men jeg ved bare ikke med alt det er med at drikke alkohol.

Tirsdag 12/5

Kære dagbog, karl har ikke snakket til mig hele dagen, han ignorerer mig. Jeg har stadig ikke overført til klassekassen, men jeg har virkelig ikke lyst til at drikke og det syns jeg faktisk også de andre skal accepter, men er det mig der bare burde overføre de skide penge.

Onsdag 13/5

Kære dagbog, i dag har virkeligt været en hård dag, alle synets jeg er en kæmpe nar, og de snakker kun om de der penge til den alkohol. Altså det er vel helt fint at jeg ikke har lyst, jeg siger jo ikke at de ikke skal drikke, jeg har bare ikke lyst.

Figur 7: Eleverne skriver fiktiv dagbogstekst og lever sig ind i forskellige karakterer.

> I U-fasen fokuserer eleverne på, hvordan deres fiktive karakter ville skrive – altså på selve udtrykket.

L-fasen (Læs /lyt) og værdien af at læse sin egen tekst

"Nåå, jeg skal give lidt mere information til læseren." Sådan udbryder en elev efter at have læst sin egen tekst. Det er en novelle, hvor nogle passager er blevet meget svære at forstå, fordi informationerne bliver holdt tilbage. Eleven går derefter tilbage til S-fasen, finder på noget supplerende indhold og skriver det ind det relevante sted i teksten. Eleven lærer dermed noget om informati-

onsøkonomi i fiktionstekster. Man må jo gerne tilbageholde viden for at skabe suspense, men det kan også gøre teksten for svær at forstå. Læreren spørger i sin mundtlige feedback: "Har du en plan for, hvad der skal ske?", hvorpå eleven med sine egne ord forklarer, hvordan teksten skal bygges op. Der er altså styr på organiseringen, der mangler bare noget indhold et sted i "planen" for, hvad der skal ske. L-fasen fører altså tilbage til S-fasen, hvor eleven skal finde den viden, som er nødvendig for at skabe en god tekst.

Feedback med SOUL

L-fasen er altid et springbræt til at hoppe tilbage i SOUL-modellen til den fase, hvor udfordringen er. Vi ved, at god feedback gives undervejs i skriveprocessen, og at den helst skal være konkret og handlingsanvisende (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Men det er svært i praksis, så her kan SOUL-modellen være en hjælp, fordi den leder tilbage til de handlinger, som eleven skal udføre for at gøre teksten bedre.

> **L-fasen er altid et springbræt til at hoppe tilbage i SOUL-modellen til den fase, hvor udfordringen er.**

Figur 8 viser et eksempel på L-fasens potentiale for feedback i skriveprocessen. Eleven skriver om puffbars og sammenligner bl.a. med rygning og stofmisbrug og kommer ind på gruppepres i vennegrupper og rollemodeller i familien. Men teksten fremstår rodet og har mange formelle fejl. Indholdet er udmærket, med tre helt relevante delemner, så en feedback til eleven kan pege på O-fasen for at skabe overblik. Et råd kunne være: Lav tre overskrifter, hvor du sætter ord på de delemner, som teksten handler om. Hvis eleven ikke selv kan overskue det, kan læreren foreslå overskrifter som "Hvorfor er det farligt", "Gruppepres fra venner" og "Familiens betydning". Eleven kan herefter fortsætte i U-fasen og arbejde med, at hvert afsnit kun handler om det emne, som overskriften angiver. Når eleven har gjort det, skal teksten læses igennem, så eleven sammen med læreren kan se, om teksten er blevet bedre organiseret – og måske også fremstår klarere i sproget. Ellers skal den have en tur til i U-fasen med et mere sprognært fokus.

Rygning sa 26 bande, hvis du ryger, har du stor risiko for at få alvorlige sygdomme, som du skal leve med resten af livet. Du har stor risiko for at dø tidligt. Og det, der puffers, de smager godt, tror jeg, men det er dumt og lige som skaldet som vandpib og bon ,hans og coke og alt det der, og det er som at tage stoffer Der bliver også afhængig jeg har et fx hvad skal man gør vis en ven passer en ven til at ryge Det er vigtigt at være åben og ærlig med dine venner. Du kan starte med at spørge, hvorfor de vil prøve at du ryger, og dele fakta om de om det er sundet og det er bar lort for kroppen og mine gør det meget man jeg er ikke så meget sammen med dem mere fordi de spøger om du vil prøve og det giv jeg ikke og høre på fordi det er så dumt og jeg giver ikke Jeg vil gange vær klogere ind dem og det lugter fuckin mand de der smøger og sitar og ingen i min familie der gør det kun pap og man døg meget før og min mor hun ryger og hun har dårlig lunge og den er punkteret. Og min far har sagt at vis jeg ikke ryger så få jeg alle de kører kort jeg vil. Så man ikke gør det Men det er jo smart fordi det er pisse dyrt og vis man ikke har så mange penge. Der er mange også der bord snus fordi så kan man ikke se det lige så godt og det lunger ikke eller noget. Man vis en hunde spiret det så død det nok.

Figur 8: Elevtekst fra udskolingen, der kan styrkes på organiseringsniveauet.

Sammen med lærere brugte vi SOUL-modellen til både at strukturere skriveprocesser og til at skabe klarhed i feedback. For mange elever var L-fasen noget af en øjenåbner. De blev opmærksomme på, at man faktisk kan læse sin egen tekst og gøre den bedre. Det handler om at træde lidt ud af sin egen skrivning og se, hvad der faktisk står, og ikke det, man tror, der står. Nogle var nødt til at læse højt, en sætning ad gangen, for rigtigt at få øje på deres tekst. Når man sætter tempoet helt ned og virkelig sætter sig for at forstå sin egen tekst minutiøst, får man også ideer til, hvad man kan ændre.

Sammenhæng mellem faserne

Undervejs i arbejdet med SOUL-modellen kom det ofte op, om der er klare skel mellem faserne – og om der behøver være det. Svaret er både ja og nej. Faserne S-O-U hænger naturligvis sammen. Man udtrykker sig jo allerede, mens man samler viden, blot ikke i en endelig form. Typisk har skrivning i S-fasen en anden visuel form end O og U – og er nogle gange også spredt ud på forskellige skriveteknologier. Tekst i S-fasen kan fremstå i en rodet og uorganiseret form, som så skal skærpes i O-fasen, hvor man laver en disposition med en rækkefølge, fordi den endelige tekst jo nødvendigvis skal være fremadskridende. Og den udfylder man så i U-fasen.

L-fasen kan også være svær at adskille fra de andre tre, for man læser jo løbende det, man skriver. Især trænede skrivere vil være i stand til at evaluere og revidere undervejs, men for de mindre trænede kan det være en god ide at udskyde L-fasen, så de ikke hele tiden konfronteres med, at teksten ikke er perfekt endnu. At arbejde med og at være i faser handler i høj grad om evnen til at udskyde. Det er virkelig svært for mange elever, som gerne vil gøre det hele færdigt på en gang. Men idealet er, at man venter med at lave en samlet gennemlæsning eller -lytning, til man har en god fornemmelse af U-fasen. Så kan man gå til L og beslutte, om det er S, O eller U, man skal tilbage til.

Så selvom faserne hænger sammen, er det alligevel godt at skille dem ad i undervisningen. Målet er, at eleverne skal lære at indgå i iterative skriveprocesser, og at de vænner sig til at arbejde med strategier. Vi har hørt fra elever igen og igen, at de synes, det er svært at skrive, fordi de ikke ved, hvad de skal skrive om, og at formkravene til deres tekster forvirrer dem. De har naturligvis ikke selv sprog for det, men vi tolker det som behov for mere fokus på S- og O-fasen. At skrive og producere tekst er ikke blot at skrive, men at samle og organisere, før man skriver.

Referencer

Bouwer, R., Koster, M., & van den Bergh, H. (2018). Effects of a Strategy Focused Instructional Program on the Writing Quality of Upper Elementary Students in the Netherlands. *Journal of Educational Psychology, 110*(1), 58-71.

Børne- og Undervisningsministeriet (2019). Feedback på skriftlighed i danskundervisningen – Vidensnotat til grundskolen.

Børne- og Undervisningsministeriet (2019a). Dansk. Faghæfte. https://emu.dk/grundskole/dansk

Børne- og Undervisningsministeriet (udateret, tilgået marts 2026). Undervisning i skriftlig fremstilling målrettet ordblinde elever – Vidensnotat. https://emu.dk/ordblindhed-og-andre-laesevanskeligheder/viden-om-ordblindhed-og-andre-laesevanskeligheder/viden-3

Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next. Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. A Report to Carnegie Corporation of New York. Alliance for Excellent Education.

Lützen, P. H. (2025). Skriveteknologi og skriveprocesser. *Læsepædagogen, 2025*(3), 14-18.

Om forfatterne

Peter Heller Lützen er ph.d. og specialkonsulent ved Nationalt Videncenter for Læsning. Her arbejder han med udviklings- og forskningsprojekter om især skrivedidaktik og skrivning i fagene. Han var Nationalt Videncenter for Læsnings faglige leder af projektet Lolland skriver.

Pernille Hargbøl Madsen er uddannet cand.pæd. i didaktik (dansk) og lektor i dansk ved Professionshøjskolen Absalon. Her underviser hun både på læreruddannelsen og i efter- og videreuddannelse og deltager i forskning og udviklingsprojekter inden for dansk og teknologiforståelse. Hun var konsulent i projektet Lolland skriver.

Lise Overgaard Nielsen er cand.mag. og underviser i dansk på Professionshøjskolen Absalon. Hun arbejder med forsknings- og udviklingsprojekter om læsning, skrivning og inklusion. Hun var konsulent på projektet Lolland skriver.

Bonnie Vittrup er ph.d.-stipendiat ved VIA University College og Syddansk Universitet. Hun forsker i skriveudfordringer og skriveridentiteter og har arbejdet som konsulent på skrivedidaktiske udviklingsprojekter ved Nationalt Videncenter for Læsning.

En ven af egen

Selma Tholander, Forfatterskolen for unge

Kære Eg, min gode ven

Når jeg går gennem skoven her, ser jeg de knækkede træer og grene ligge filtret sammen på jorden.

Jeg kan også se den samme uro som din forplante sig i skovens dyr. Fuglene, der kvidrer skræmte og urolige i de nøgne trækroner. Blommerne, der falder fra træerne og smatter ud på skovbunden. Jorden under mine fødder, der føles kold og bange, og skovens stemmer, som undrende og nervøse hvisker til hinanden

Vi må se, hvad fremtiden bringer os alle.

De kærligste hilsner fra en bekymret ven

”Her er vi, vi glæder os til at møde jer”

– myndighed og faglighed i skolens overgange

PETER HELLER LÜTZEN, KONSULENT, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING
PERNILLE HARGBØL MADSEN, LEKTOR, PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON
LISE OVERGAARD NIELSEN, LEKTOR, PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON
BONNIE VITTRUP, PH.D.-STIPENDIAT, VIA UNIVERSITY COLLEGE OG SYDDANSK UNIVERSITET

I denne artikel viser vi, hvordan elever kan skrive sig gennem skolens overgange. Elever forbinder ofte overgange i skolelivet med nervøsitet og en lille frygt for, hvordan deres nye lærere ser dem. Her møder vi elever i 6. klasse, der skriver til deres kommende lærere i 7. klasse. De skriver både om sig selv og om, hvordan de gerne vil undervises. Som vi skal se, er elever ofte dem, der bedst ved, hvordan de skal mødes og undervises.

> Det skræmmende, det ukendte, det nye, det store, det spændende, det er 7. klasse. Efter sommerferien skal jeg i 7. klasse. Da jeg var mindre, glædet jeg mig helt vildt meget til at komme i 7. klasse, så kunne jeg være en af de store børn, en af de seje børn, en af dem der måtte forlade skolens område, bare en af dem der havde styr på det hele. Nu føles det bare som et kapløb med tiden. Jeg føler at jeg skal nå alt muligt, jeg skal nå at blive pænere, jeg skal nå at få flere venner, jeg skal nå at blive bedre til matematik. Jeg føler at jeg skal nå alt muligt som bare er vild uoverskueligt. Jeg begynder at blive helt nervøs, bare ved tanken om alle lektierne. Eller tanken om nye lærer man skal vende sig til. Men det også spænende, spænende fordi vi for karaktere, men jeg er også nervøs for at at skuffe min plejefamilie. Det er også spænende fordi vi for valgfag og fordi vi kan forlade skolens område. Jeg glæder mig dog ikke til at vi kan få mere fravær. Det var alle mine roede tanker, nu vil jeg nyde min sommerferie i fred. (Elev, 6. klasse)

Sådan skrev en elev i slutningen af 6. klasse på en af skolerne i Lolland Kommune. Hendes klasse var med i projektet Lolland skriver, et skrivedidaktisk kompetenceudviklingsprojekt fra 2021 til 2025. Denne artikel præsenterer et delprojekt i Lolland skriver, som handler om at bruge skrivning som en måde at give eleverne stemme og myndighed i overgangen fra 6. til 7. klasse. Eleven, som vi har citeret her, viser, at der er god grund til at understøtte denne overgang. Hendes tanker om at skulle op i 7. klasse er fyldt af spænding, usikkerhed, håb – og en vis frygt. Hun er sikker på, at hendes skoleliv efter sommerferien bliver helt anderledes, men usikker på hvordan. Hendes udsagn er helt på linje med rapporter og studier af overgangen til udskolingen (bl.a. EVA, 2019; Tybjerg, 2023). Disse viser, at elever oplever overgangen fra mellemtrin til udskoling som brat, og at de mærker et ydre pres i form af karakterer, af at skulle være populær blandt vennerne, være pæn, være mere boglig i undervisningen. Både lærere og elever forbinder udskolingen med et markant skift, hvor eleverne forventes at være meget mere selvstændige – nærmest af sig selv (EVA, 2019). Den citerede elevs anelser er derfor ikke uberettigede, de er helt realistiske.

Samtidig synes modtagende udskolingslærere ofte, at kolleger på mellemtrinnet har lært eleverne det forkerte, at eleverne ikke kan ”det, de skal”, og at lærerne derfor skal i gang med et

”oprydningsarbejde” (EVA, 2019, s. 21). Den tænkning havde vi i projektet Lolland skriver stor lyst til at udfordre. Og vi ville gerne have eleverne selv til at udfordre den, så de ikke er nogen, der skal ”ryddes op”, men tværtimod er myndige i egen ret. Ved udgangen af 6. klasse skulle mange af eleverne i Lolland skriver-projektet skifte skole og samles på fire store skoler i nye klasser. De skulle ikke blot starte i udskolingen, men for manges vedkommende på helt andre skoler og for næsten alles vedkommende i nye klasser med nye lærere. Derfor satte vi gang i et ”overgangsprojekt”, hvor eleverne skulle skrive til deres kommende lærere. Den skriftlige form er en naturlig måde at håndtere denne både autentiske og asymmetriske kommunikationssituation på, og eleverne skulle i egne tekster præsentere sig selv og de skriveaktiviteter fra projektet, som de havde lært at kende og bruge.

> **Eleverne er ikke nogen, der skal ”ryddes op”, men tværtimod myndige i egen ret.**

Myndighed i skolens overgange

Der er undersøgt og forsket en del mere i overgangene ind i og ud af skolen – altså overgange fra daginstitution til skole og overgangen fra skole til ungdomsuddannelse – end i overgange inde i skolen, og den viden, vi har om forhold i udskolingen, stammer overvejende fra pædagogisk forskning og omhandler sociale, trivselsmæssige og kulturelle aspekter af skole- og ungdomsliv (Falkenberg, 2019; Tybjerg, 2023). En undersøgelse af teamsamarbejde peger også på, at lærerteams generelt er mere optagede af sociale og organisatoriske forhold end af faglige (EVA, 2021). Når vi talte med udskolingslærerne om, hvordan de ville tage imod deres nye 7. klasser, faldt samtalen også meget hurtigt på klassedannelse, sociale arrangementer og trivsel. Det har været et generelt mål med Lolland skriver at bringe flere didaktiske samtaler ind i læreres samarbejde og at forene trivselshensyn med faglige. Så ”overgangsprojektet”, som vi skriver om her, var en oplagt måde at gøre det på.



Figur 1: En elev fortæller om egen skrivning og faglige præferencer i skolen. I lydfilen præsenterer eleven sig selv yderligere.

Vi havde også en central dagsorden om at give eleverne stemme, så det blev dem og deres erfaringer fra mellemtrinnet, der kom i fokus. Konkret skulle eleverne skrive om sig selv og om måder, de godt kunne lide at skrive og lære på, og det skulle de modtagende lærere så læse og tale med dem om. Eleverne skulle skrive om noget fagligt, så de kunne fortælle deres kommende lærere om, hvilke fag de godt kan lide, hvilke arbejdsformer de er vant til og holder af, og hvilke forestillinger de har om livet i 7. klasse. Sigtet var dermed dobbelt: at give eleverne myndighed og at sætte fokus på det faglige – gennem eleverne. I figur 1 ses et eksempel på en elevbesvarelse.

At være myndig vil sige, at man kan træffe beslutninger, tage ansvar, at man

har kommunikative kompetencer og kan bruge dem med autoritet i eget liv (Kant, 2012; Fibiger et al., 2019; Hansen, 2024). I vores overgangsprojekt er det eleverne, der er de vidende og reflekterede og skal oplyse deres kommende lærere, så vi lavede et fokusskift fra det, som den modtagende lærer og slutmålene forventer – "det, eleven skal kunne" – til elevens egne erfaringer og tanker om at være lærende – "det, eleven kan".

Skrivning i overgange

Overgangsprojektet bestod af to delelementer. I en fælles tekst skulle eleverne gruppevis kaste et blik tilbage på alle de skriveaktiviteter, de havde arbejdet med i løbet af 5. og 6. klasse, hvor deres lærere havde været med i projektet Lolland skriver. Denne del af overgangsprojektet er inspireret af portfolioevaluering, hvor man også reflekterer over og selekterer i de tekster, man har skrevet (Krogh & Juul Jensen, 2008) for at evaluere læringsudbytte. I overgangsprojektet havde det fælles tilbageblik yderligere det formål, at de kommende lærere jo skulle informeres. De havde ikke været med i projektet endnu, og det var eleverne, der var de vidende. Ud over denne fælles del skulle eleverne også lave personlige tekster, hvor de forholdt sig til, hvad de skriver i skolen og i fritiden, hvad de kan lide at skrive, og hvad de gerne vil have mere af, når de kommer i udskolingen. Igen er det eleverne, der skal informere deres kommende lærere. Denne del af overgangsprojektet er inspireret af arbejde med autentiske kommunikationssituationer i skriveundervisningen med en reel asymmetri, hvor det er læreren, der som læser af teksten har mindst viden (Nielsen & Madsen, 2018).

Der er således tre deltagergrupper i overgangsprojektet: de afgivende lærere, eleverne og de modtagende lærere. I figur 2 kan man se, hvordan vi fra konsulentgruppens side præsenterede lærerne for overgangsprojektet. Vi satte ord på, hvilke fordele der er for hver af de tre grupper. Det gjorde vi for at synliggøre værdien og for at rette lærernes opmærksomhed mod potentialet i at tage udgangspunkt i elevernes faglige erfaringer og forventninger.

Fordele i overgangsprojektet

For nuværende projektlærere/afgivende lærere:
- hjælpe eleverne med at evaluere og reflektere over skrivning og skole
- hjælpe eleverne med en potentielt svær overgang
- få indsigt i elevernes læreprocesser
- give anledning til evaluering af projektet.

For eleverne:
- have ejerskab og myndighed som fagligt lærende
- præsentere sig selv – og ikke kun blive præsenteret
- få stemme i eget liv
- ikke at være genstand for "oprydning", men myndige stemmer i egen ret
- give anledning til metarefleksion over egen læring.

For kommende projektlærere/modtagende lærere:
- få fagligt input om eleverne, og hvilke formater og aktiviteter de kender
- få inspiration til skrivedidaktiske værktøjer at arbejde med
- få kendskab til projektet Lolland skriver gennem eleverne
- få indsigt i deres nye elever på elevernes egne betingelser.

Figur 2: Rammesætning af overgangsprojekt til deltagerne.

Fremstilling i mange formater

Overgangsprojektet blev gennemført op til sommerferien i slutningen af 6. klasse. Lærerne på de otte deltagende skoler organiserede det forskelligt. På nogle skoler løb projektet over en længere periode, mens andre arbejdede intenst over to-tre temadage. Nogle arbejdede fortrinsvis i dansk, og andre gennemførte projektet på tværs af flere fag.

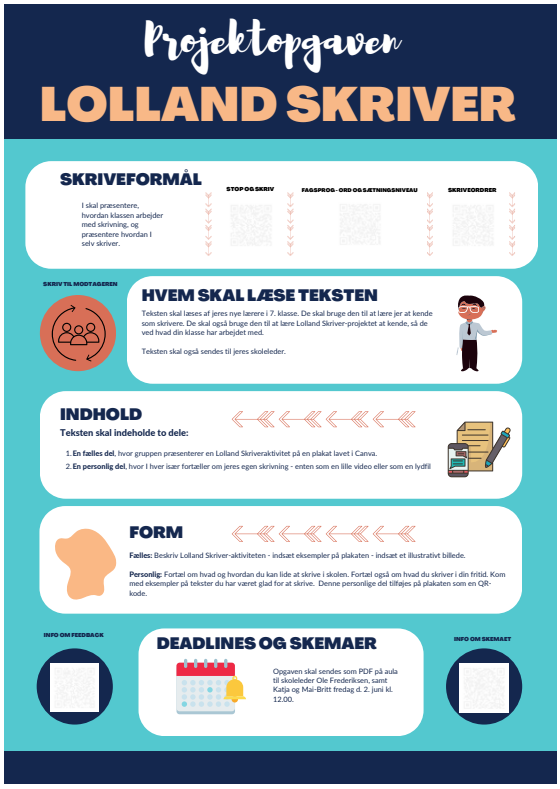
Eleverne skulle alle arbejde i tre faser, som begyndte med en fælles idegenerering og valg af format. I næste fase skulle de udarbejde teksterne, give og få feedback og revidere dem, og i tredje fase skulle de færdiggøre og præsentere deres produkter – i første omgang for deres egen klasse og lærere og efter sommerferien for deres kommende lærere. Nogle arbejdede i Book Creator, andre i Padlet, Canva eller med lyd eller små film, hvor eleverne mimede tv-koncepter som Ultra Nyt. I figur 3 kan man se, hvordan andre igen kombinerede formaterne og lavede fælles plakater for en gruppe, som formidlede gruppens generelle erfaringer med skrivning kombineret med personlige QR-koder, som linkede til en indtalt tekst med personligt indhold fra hvert gruppemedlem.

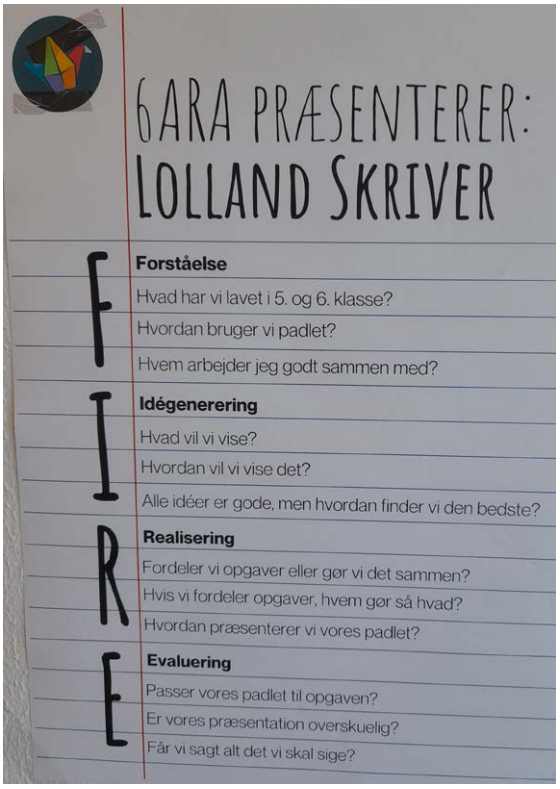


Figur 3: Eksempler på elevprodukter med fælles indhold og personlige QR-koder.

På en fælles workshop fik lærerne en række ideer og ressourcer, som de valgte at bruge på mange forskellige måder. De eneste fælles krav fra projektets side var, at de skulle stilladsere en sammenhængende skriveproces i de tre førnævnte faser, at eleverne skulle arbejde sammen i små grupper, og at produkterne skulle rumme både en fælles og en personlig del. I figur 4 vises to eksempler på, hvordan lærerne rammesatte opgaven for deres elever.

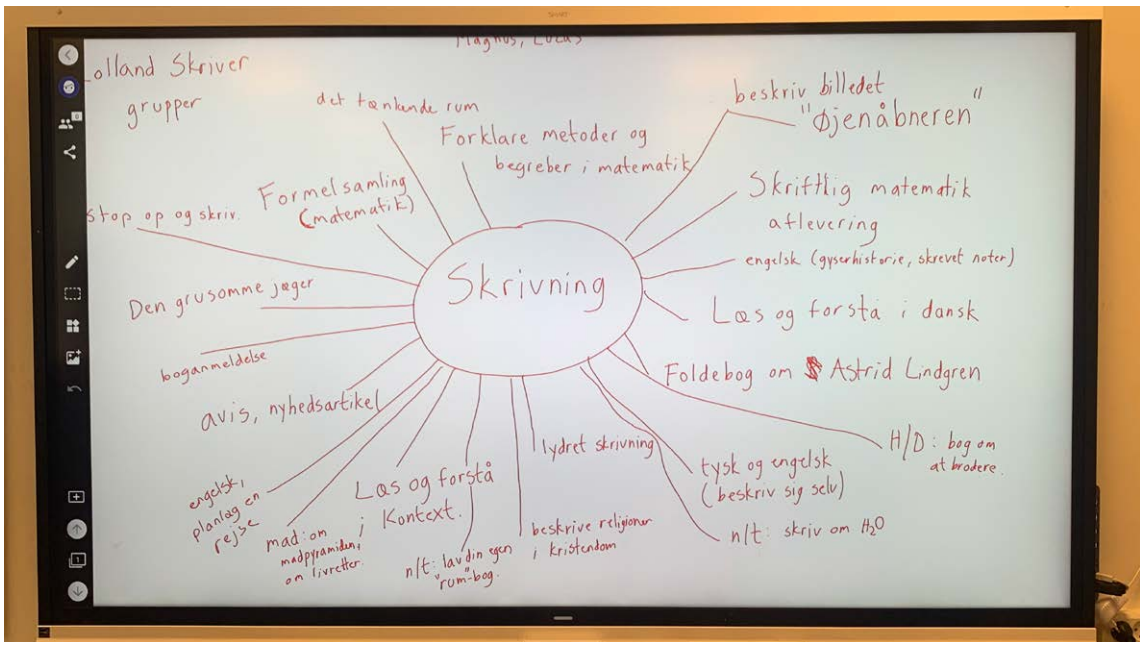
> Det er eleverne, der er de vidende. Det er eleverne, der skal informere deres kommende lærere.





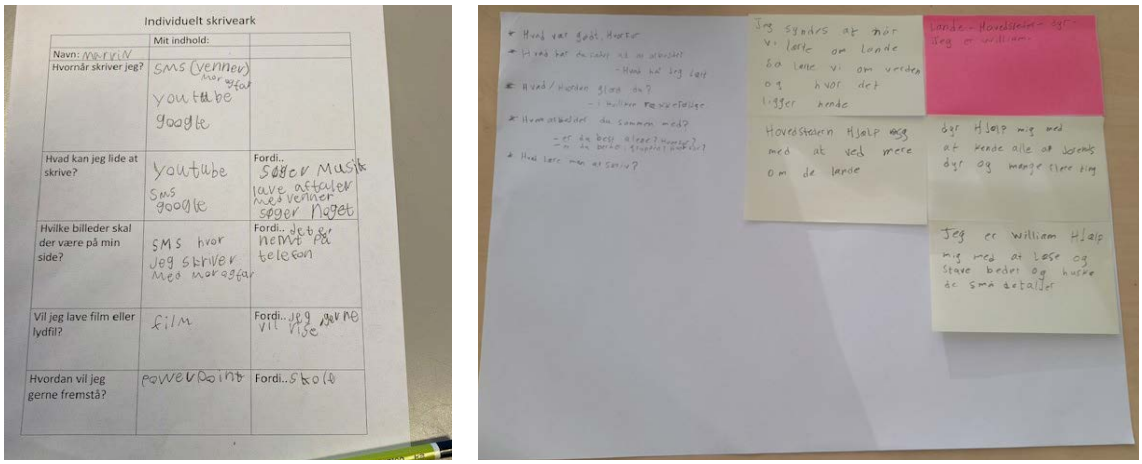
Figur 4: Eksempler på skriveordrer udformet som plakater til eleverne. QR-koder linker til delopgaver og ekstra ressourcer til brug undervejs.

I den første fase skulle eleverne sammen med deres lærere brainstorme på alle de skriveaktiviteter, de havde arbejdet med i 5. og 6. klasse. Mange af aktiviteterne kom fra projektet Lolland skriver, men var blevet brugt på mange forskellige måder på skolerne. Figur 5 viser lærerens noter på et board fra en fælles brainstorm om skrivning i klassen. Målet er både, at eleverne skal have noget at skrive om, og at de skal kaste et metablik tilbage på deres egne måder at skrive og lære på.



Figur 5: Fælles brainstorm om skrivning i 5. og 6. klasse.

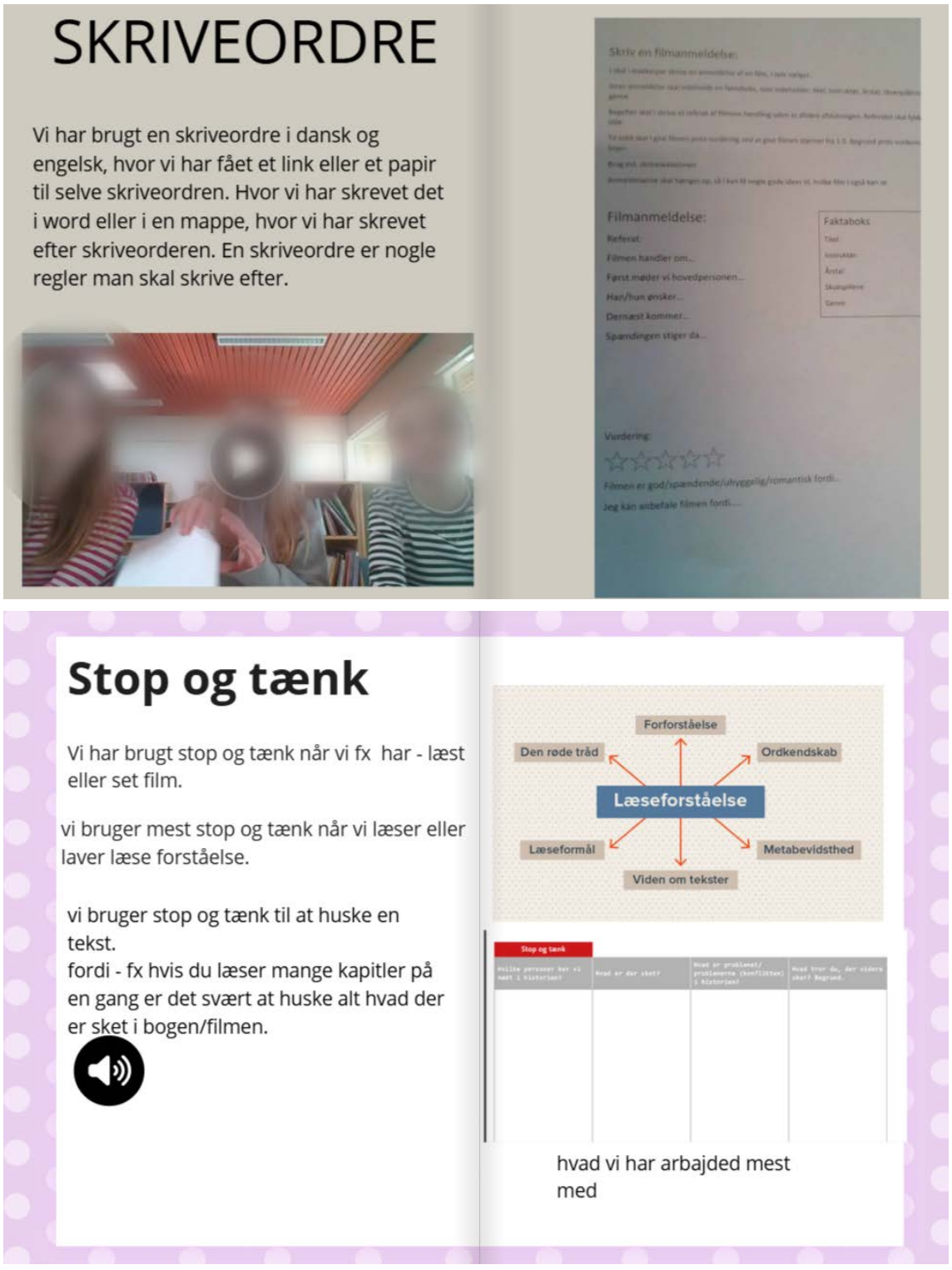
På flere af skolerne observerede vi disse samtaler, hvor lærere og elever i fællesskab skulle danne overblik over, hvordan de egentlig havde arbejdet – og hvad eleverne havde syntes om det, ikke mindst. Denne fase kom dermed også til at fungere som en evaluering af undervisningen. Og som brainstormen i figur 5 viser, så har denne klasse skrevet i mange fag, og de kan huske, at de har gjort det, og nævner helt specifikke skriveaktiviteter fra bl.a. matematik. I den videre samtale kom mange elever også ind på, at de bruger skrivning i fritiden til at kommunikere med på sociale medier eller med venner og familie, til at søge information med eller spille computerspil med. Nogle blev bevidste om, at de skriver rigtig mange forkortelser på engelsk, skriver med stavefejl, talesprog og udelader ord – helt bevidst. Mange satte ord på forskelle mellem at skrive til venner, skrive i et skydespil, til sine forældre – eller i skolen. Det kom også frem, at en del bruger skrivning kreativt og reflekterende i dagbøger, sammen med tegninger, når de selv laver tegneserier eller skriver sange – nogle gange på andre sprog end dansk – eller storyboards til stop motion-film. I denne indledende fase kom der i mange klasser en meget stor diversitet i skriveerfaringer frem, som de tog med videre til den personlige del af deres tekster. I figur 6 ses eksempler på, hvordan eleverne samlede indhold og udviklede ideer.



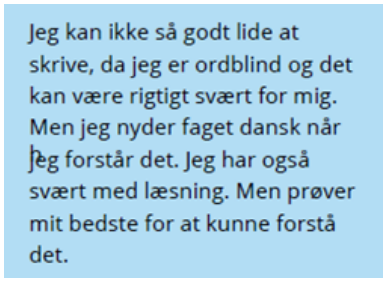
Figur 6: Eksempler på, hvordan elever genererer og udvikler ideer – bl.a. ved at dele og respondere på hinandens ideer.

I figur 7 er vist eksempler på elevernes færdige produkter. Eleverne, som havde lavet plakaten om skriveordrer, fortæller i en samtale med os: "Sådan så den lærer, vi får i syvende, ved, hvordan vi kan lide at skrive med skriveordre, om vi synes om det, eller om vi ikke synes om det." I det andet eksempel forklarer gruppen aktiviteten *stop og tænk* både skriftligt og mundtligt via det lille lyd-ikon.

> **I denne indledende fase kom der i mange klasser en meget stor diversitet i skriveerfaringer frem, som de tog med videre til den personlige del af deres tekster.**



Figur 7: Eksempler på gruppernes tekster om skriveaktiviteter.



Figur 8: En elev præsenterer sig selv som skriver.

Målet med overgangsprojektet var at give eleverne mulighed for at komme til orde – både som medlemmer af en gruppe, der fortæller om klassens skriveerfaringer, og som individer, der kan præsentere sig selv, sådan som de gerne vil fremstå, over for lærere, de endnu ikke kender. Eleven, der har skrevet teksten i figur 8, siger om sin tekst: "Jeg skrev om, om jeg var ordblind, og hvilke fag jeg var god i, og hvor jeg skrev henne på sociale medier." En anden fortæller, at "jeg har lidt svært ved at stave og sådan noget." En skriver, "at jeg godt kan lide at skrive sådan lange stile og skrifter. Jeg plejer normalt ikke at opdele tekster, jeg skriver bare derud ad." De har altså alle både erfaringer med og refleksioner over, hvad det vil sige at skrive i skolen. Når man godt kan lide at skrive "bare derud ad", er der jo virkelig noget at arbejde med for de nye lærere, ligesom elever med stavevanskeligheder skal støttes i at skrive på de måder, som giver mening for dem.

Et sidste eksempel er et lidt længere citat, som giver et vigtigt indblik i en elevs motivation for at lære i fagene:

> Jeg glæder mig til at få biologi, fordi det interessere mig, og jeg kommer også til at bruge det i min fremtid, som landmand. Jeg glæder mig også til at få nye lærer, men jeg frygter at der stadig bliver larm i klassen. Det bliver spændene at få valgfag, det bliver sjovt at prøve noget nyt, hvor jeg har valgt håndværk og design. Fordi jeg godt kan lide at bruge mine hænder […]. Mit mål er at blive bedre til engelsk og tysk, fordi på de nye maskiner står maget af det på engelsk. Det var alt fra mig håbet det bliver et godt år.

Han syntes, det var vigtigt for de kommende lærere at kende ham og at vide, hvad han skal bruge skolefagene til. Han vil være landmand og har gode grunde til at glæde sig til biologi, håndværk og design og også at have en ambition om at blive bedre til engelsk. Det er nyttig viden for udskolingslærerne, hvad der motiverer og driver en elev, som de måske kan bruge i deres måde at tilrettelægge undervisningen på.



Figur 9: En forside fra en håbefuld gruppes overgangsprodukt.

De undersøgelser, vi citerede i indledningen, peger på, at elever ofte oplever overgangen til udskolingen som et voldsomt brud. Men ved at fortælle om sig selv kan eleverne være med til at gøre dette brud mere overkommeligt. I vores efterfølgende samtaler med eleverne udtrykker de et stort ønske om kontinuitet, de er jo de samme mennesker efter sommerferien som før, så de håber, at deres nye lærere "vil bruge det i undervisningen," og "at de vil gøre lidt det samme, som vi gør nu." Som eleverne udtrykker det i figur 9, så vil de gerne præsentere sig selv og er spændte på at møde og blive mødt af de nye lærere.

Mulighed for myndighed

Alle 6.-klasser arbejdede med overgangsprojektet, og samtlige elever på tværs af alle folkeskoler i kommunen havde en tekst med ind i 7. klasse. Det sværeste var at overbevise de modtagende lærere om at bruge tid på elevernes tekster. Mange havde svært ved at finde tiden til det i et allerede stramt fagligt og socialt introprogram. Oplægget til dem var, at de i begyndelsen af skoleåret skulle bruge tid på at tale med eleverne i små grupper om indholdet i deres produkter. Når det ikke lykkedes helt godt alle steder, har det formentlig med udskolingslærernes ejerskab til projektet at gøre. Vi holdt os ret snævert til undervisningsaktiviteterne fra Lolland skriver, fordi vi gerne ville have det formidlet af eleverne til de nye lærere. Men en anden gang kunne man med fordel bede de modtagende lærere byde ind med emner, som de gerne ville høre deres kommende elevers bud på. Blot skal man fastholde, at der er en egentlig asymmetri i viden, hvor eleverne er de vidende og ikke bare svarer på spørgsmål fra lærere. Man skal som lærer mene det, hvis man beder eleverne om at skrive til sig. For eleverne tog opgaven meget alvorligt. De tog rollen som myndige individer på sig, da de blev givet muligheden, og som vi har vist med eksemplerne her, viser de i deres tekster og udsagn stort ansvar for at få en god start på det nye liv som udskolingselever.

> **De tog rollen som myndige individer på sig, da de blev givet muligheden. De viser i deres tekster og udsagn stort ansvar for at få en god start på det nye liv som udskolingselever.**

Som vi skrev, er begrebet "myndighed" vigtigt for projektet. Det er et gammelt begreb, som igen vinder indpas i både styredokumenter og didaktiske diskussioner (fx Hansen, 2024; Børne- og Undervisningsministeriet, 2025). Og med god grund. Begrebet er centralt hos oplysningsfilosoffen Immanuel Kant (1724-1804), som skriver: "Hav mod til at betjene dig af din egen forstand!" (Kant, 2012, s. 65). I en skolekontekst er man nødt til at tilføje: Giv også eleven mulighed for at gøre det! Giv plads, og tro på eleven. Overgangsprojektet i Lolland skriver er et konkret bud på, hvordan man kan forene faglighed og myndighed ved at give eleverne et meningsfuldt rum at udfolde sig i. Der er noget på færde for dem, og de skal bruge deres faglighed til at ytre det med. Når eleverne er de handlende, kan skolen understøtte deres udvikling af myndighed. For hvis man vil have myndige elever, er man nødt til at arbejde med det. Det er ikke nok at høre om det eller tale om det, man skal gøre det selv.

Projektet Lolland skriver

Lolland skriver er et kommunalt kompetenceudviklingsprojekt om udvikling af skrivedidaktisk praksis hos lærere på tværs af fag. Fra 2021 til 2025 har fire konsulenter fra Nationalt Videncenter for Læsning gennem workshops, teammøder og deltagelse i undervisning samarbejdet med alle Lolland Kommunes folkeskoler om projektet. Skrivning i overgangen fra 6. til 7. klasse er et af projektets konkrete tiltag, som denne artikel dykker ned i.

Læs mere om projektet her: https://videnomlaesning.dk/projekter/lolland-skriver/

Referencer

Børne- og Undervisningsministeriet (2025). *Råudkast: Fagplan for dansk.*

EVA (2019). *Undervisningspraksis i udskolingen.*

EVA (2021). *Teamsamarbejde i folkeskolen.*

Falkenberg, H. (2019). Overgange i udskolingen: institutionelle skæringer mellem barndom og ungdomsliv. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 4*, 27-36.

Fibiger, J., Hjorth, M., Lorentzen, R. F., & Pasgaard, N. J. (2019). Digital myndiggørelse fra Kant over Dewey til teknologiforståelse i folkeskolen. *Studier i læreruddannelse og -profession, 4*(1), 56-76. https://tidsskrift.dk/SLP/article/view/117980

Hansen, T. I. (2024). Grundlag for nyt format for Folkeskolens Fagplaner. Børne- og Undervisningsministeriet.

Kant, I. (2012). *Om pædagogik*. Klim.

Krogh, E., & Jensen, M. J. (2008). *Portfolio-evaluering og portfolio-didaktik*. Dansklærerforeningens Forlag.

Nielsen, L. O., & Madsen, J. (2018). *Situeret fremstilling*. Samfundslitteratur.

Tybjerg, G. M. (2023). *Unge og ulige deltagerbetingelser i udskolingen*. Roskilde Universitetsforlag.

Se mere her: https://videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/webdok/skriv-i-skolens-overgange/

Om forfatterne

Peter Heller Lützen er ph.d. og specialkonsulent ved Nationalt Videncenter for Læsning. Her arbejder han med udviklings- og forskningsprojekter om især skrivedidaktik og skrivning i fagene. Han var Nationalt Videncenter for Læsnings faglige leder af projektet Lolland skriver.

Pernille Hargbøl Madsen er uddannet cand.pæd. i didaktik (dansk) og lektor i dansk ved Professionshøjskolen Absalon. Her underviser hun både på læreruddannelsen og i efter- og videreuddannelse og deltager i forskning og udviklingsprojekter inden for dansk og teknologiforståelse. Hun var konsulent i projektet Lolland skriver.

Lise Overgaard Nielsen er cand.mag. og underviser i dansk på Professionshøjskolen Absalon. Hun arbejder med forsknings- og udviklingsprojekter om læsning, skrivning og inklusion. Hun var konsulent på projektet Lolland skriver.

Bonnie Vittrup er ph.d.-stipendiat ved VIA University College og Syddansk Universitet. Hun forsker i skriveudfordringer og skriveridentiteter og har arbejdet som konsulent på skrivedidaktiske udviklingsprojekter ved Nationalt Videncenter for Læsning.

Sirius

Elna Johanne Kjøllmoe, Forfatterskolen for unge

Kære Eg.

Dit råb har nået mig, og jeg kan ikke længere tie.

Jeg har set skovene blive mindre, havene blive større, dyr uden hjem, kloden blive varmere.

Det er ikke naturens normale rytme, det er en forandring, mennesket har sat fart på.

Og jeg kender det, som hjælpeløs er det svært at acceptere disse forandringer.

Men eg, du må ikke tabe modet. Vi har mistet meget gennem tiden, men nu – jeg kan se dem! Spirerne. De ved, hvad der skal til for at vende det hele op og ned. De er klar på at redde det, deres forældre har ødelagt.

Mit lys kan vise vejen, men det er mennesket, der skal ændre kursen.

Sirius

Skrivning for læring og elevernes deltagelse

PETER HELLER LÜTZEN, KONSULENT, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING
PERNILLE HARGBØL MADSEN, LEKTOR, PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON
LISE OVERGAARD NIELSEN, LEKTOR, PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON
BONNIE VITTRUP, PH.D.-STIPENDIAT, VIA UNIVERSITY COLLEGE OG SYDDANSK UNIVERSITET

I denne artikel skal vi på besøg i en 7. klasse. De har dansk og arbejder med intertekstualitet mellem et klassisk maleri og nyere reklamebilleder. Vi skal se, hvordan de arbejder med skrivning for læring på en måde, hvor eleverne bliver sprogligt aktive, arbejder sammen, arbejder undersøgende og integrerer mundtlige aktiviteter med skriftlige. Vi introducerer til skrivning for læring som et generelt greb, der kan skabe kognitiv aktivering, gode muligheder for tilpasset lærerstøtte og styrket klasseledelse.

Dansk i 7. klasse

Klassen er i gang med et forløb om reklamebilleder. I dag arbejder de med intertekstualitet mellem kunst og reklamer og skal se på, hvordan Edvard Munchs maleri *Skriget* er blevet citeret og fortolket. Eleverne sidder i bordgrupper, og læreren beder hver gruppe om at hente en tusch og gå ud ved "tavlerne". Det er whiteboards, som hænger rundtom i klassen, og som klassen tit bruger til små diskussions- og skriveøvelser, hvor eleverne taler og skriver om faglige emner i små grupper.

"Alle jer med tuschen rækker den op i luften. I skriver og må ikke sige noget. Man skal skrive det, de andre siger," siger læreren.

Munch-maleriet vises på det fælles smartboard, så alle kan se det. Eleverne skal sætte fem-otte ord på deres umiddelbare oplevelse af billedet. Eleverne taler sammen i grupperne, og eleven med tuschen i hver gruppe skriver. Efter nogle minutter skal tuschen skifte hænder, så en ny kan skrive. Der kommer nu en ny oplysning: Billedet hedder *Skriget*, og eleverne skal skrive ord, som de nu kommer til at tænke på. Sådan fortsætter de nogle gange med at skiftes til at skrive og få nye oplysninger og tænkeopgaver om fx farver og stemning i billedet. Efter nogle runder med sådanne små tænkeopgaver, som alle grupper har skrevet stikord til, beder læreren dem om at gå rundt og læse ordene på hinandens tavler og overveje, om de også vil bruge nogle af de andre gruppers ord. De fleste skriver til på deres tavler og får nye snakke om deres oplevelse af maleriet. Efter ca. et kvarter sidder alle ned igen, og læreren fortæller, at "det her, I lige har lavet, det er forforståelse. Det vil sige, at vi arbejder med noget, inden vi skal forstå det." Læreren perspektiverer det og nævner nogle andre gange, hvor de også har arbejdet med forforståelse. Læreren spørger hele klassen om, hvad de forstår ved ordet "depressiv". Mange elever byder ind, nogle taler om forskellen på at være ked af det og at være deprimeret, og nogle knytter det til egne erfaringer som at være ensom, ked af det eller at være alene hjemme. Til sidst skal alle vælge et reklamebillede fra det læremiddel, de arbejder med. Det er nyere reklamebilleder, som refererer til Munch, og de skal nu skrive hver for sig om fællestræk mellem Munchs billede og det billede, de hver især har valgt. Skriveordren ligger i læremidlet på elevernes pc'er. Alle elever skriver koncentreret, og nogle elever taler lavt sammen om, hvad de kan skrive.

> ”Det her, I lige har lavet, det er forforståelse. Det vil sige, at vi arbejder med noget, inden vi skal forstå det.”

Skriv for at lære …

Klassens lærer var med i udviklingsprojektet Lolland skriver, hvor vi arbejdede med, hvordan skrivning for læring kan være med til at skabe faglig deltagelse, samarbejde og gode læringsmiljøer for alle (se faktaboks sidst i artiklen). Vi har mest arbejdet med den del af skrivedidaktikken, som man også kan kalde ”skrivning for læring” (Sturk, 2022; Lützen & Nielsen, 2025). Den har elevernes tænkning, refleksion og egen bearbejdning af stoffet som mål – og i mindre grad elevens kommunikative ønsker om at meddele sig. Vi har i projektet arbejdet med mange forskellige aktiviteter, og eksemplet fra denne artikels indledning er inspireret af matematikdidaktikeren Peter Liljedahls bud på, hvordan skrivning i små grupper ved tavler kan understøtte udvikling af mere ”tænkende klasserum”, som han kalder det (Liljedahl, 2022; Havgaard et al., 2025). Eleverne samarbejder, taler og skriver og tænker sammen. Det handler ikke om selve teksten, for den viskes ud til sidst, det handler om elevernes fordybelse og engagement i stoffet og læreprocessen. Andre eksempler på skrivning for læring er arbejde med småtekster som udkast, noter, mindmaps, organisering af viden, post-its, resumeer af læst indhold, refleksioner under filmsening osv. I det hele taget procestekster, som ikke skal evalueres af nogen, men er ufarlige og trygge for eleverne at engagere sig i. Vi har samlet alle projektets forslag til læringsunderstøttende skriveaktiviteter i bogen *Alle skriver!* (Madsen et al., 2026).

> Eleverne samarbejder, taler og skriver og tænker sammen. Det handler ikke om selve teksten, for den viskes ud til sidst, det handler om elevernes fordybelse og engagement i stoffet og læreprocessen.

Man kan kalde det en slags ”low stakes writing” i modsætning til alle de opgaver og tekster, hvor eleverne enten skal evalueres eller overbevise eller formidle noget til nogen (Sorcinelli & Elbow, 2005; White et al., 2011). Undervejs har vi naturligvis også talt med eleverne, og de har ofte sagt, at skrivning er noget med at få skrevet et bestemt antal ord, og at jo ældre man bliver, jo mere betyder lærerens evaluering i form af karakterer (se også artiklen ”Den kæmpende, essayisten og den suveræne skriver” af Vittrup et al. i dette nummer af *Viden om Literacy*). Den utryghed ved skrivning i skolen har vi gerne villet modvirke ved at vise både lærere og elever, at skrivning ikke behøver være pres, ydre krav og korrekthed, men kan være en måde at engagere sig i verden og skolens fag på. Samtidig med at man også bliver bedre til at skrive.

I eksemplet fra dansktimen i 7. klasse får alle elever mulighed for på skrift at sætte ord på deres egen oplevelse, de får mulighed for at tale sammen, mens de skriver, og dele ideer med hinanden – inden de skriver individuelt om de to billeder, som de hver især skal arbejde med. Skrivningen bliver gjort fælles, undersøgende og giver deltagelsesmuligheder for alle. Denne måde at arbejde på giver også læreren mulighed for at kunne italesætte et metaniveau for eleverne: ”Det her, I lige har lavet, det er forforståelse.”

Forskningsstudier i skrivning for læring peger netop på, at den kan fremme elevers metakognitive forståelse af egne læringsstrategier, at den hjælper dem til at danne forbindelser mellem fagligt

stof og egen viden, at den ekspliciterer faglige indsigter og kan øge engagement i læringen (Graham & Hebert, 2011; Hertzberg & Roe, 2015; Ray et al., 2016). I eksemplet ser vi eleverne trække på egne erfaringer og knytte dem til det faglige stof. De både oplever og forstår, hvad intertekstualitet er, inden de skal skrive om det hver for sig. Når de skriver individuelt til sidst i timen, skriver alle elever ikke lige meget eller lige avanceret, og for nogle går det langsomt. Men alle skriver, hvad der ellers kan være en udfordring. I dette eksempel skriver eleverne det, de forstår, og på de måder, de kan. De tager det, som de kan bruge, med sig fra de indledende fællesøvelser ved tavlerne. Især for de lidt udfordrede skrivere er det vigtigt at opleve, at man ikke bare sætter sig og skriver derudad – der skal gå noget forud. Vi ser i eksemplet her, hvordan eleverne går fra enkeltord og samtaler ved tavlerne til sammenhængende sætninger i små afsnit i eget sprog, når de skal skrive hver for sig (vi skriver mere om overgangen fra enkeltord og ideer til sammenhængende tekster i artiklen "Skrivestrategier med SOUL-modellen" i dette nummer af *Viden om Literacy*).

... og skab bedre undervisning

I Lolland skriver har vi typisk samarbejdet med lærerne ved at observere undervisning og tale om den ved teammøder – enten klasse- og årgangsteams med flere fag eller ved fagteams på tværs af årgange. Her har vi talt om, hvordan man kan integrere skrivning for læring i undervisningens øvrige aktiviteter, sådan som vi så det i eksemplet. Vi har brugt situationer som denne til at tale med lærerne om, hvordan man kan skabe undervisning, hvor der både er faglig udfordring, hvor alle elever kan deltage, og der er et behageligt klassemiljø at være i. Vi har her støttet os til en model for høj kvalitet i undervisning, som peger på tre ingredienser: Der skal være kognitiv aktivering af eleverne, god klasseledelse og rig støtte til eleverne fra læreren (Klieme et al., 2009). Modellen er udviklet og afprøvet i matematik, men har vundet udbredelse i andre fag og har været hyppigt anvendt i studier på tværs af fag (fx Nilsen et al., 2020). Klieme og kolleger skriver, at man ofte har set klasseledelse og støtte til eleverne som noget relativt uafhængigt af det indhold, man arbejder med. Men i vores eksempel med dansk i 7. klasse ser det ud til, at den kognitive aktivering – altså det faglige indhold – spiller sammen med de andre to ingredienser, så det fagligt udfordrende styrker klasseledelsen og lærerens mulighed for at støtte eleverne der, hvor de er. Der er kognitiv aktivering, og udfordringerne gives i et tempo, som hele tiden holder eleverne til ilden, læreren kan støtte differentieret, der er høj deltagelse og et godt arbejdsklima. Konkret sker det ved, at læreren gradvist udvider opgaven ved at give nye oplysninger og nye udfordringer. I Liljedahls tænkende rum kaldes denne metode for "thin slicing", altså at man ikke stiller en hel, stor opgave på en gang, men gradvist udvider den ved at "skære den i skiver" for eleverne. På den måde kan opgaven differentieres og potentielt bevæge sig i mange forskellige retninger, hvor alle grupper ikke får de samme "slices", men får noget, som udvider det tankespor, de nu er i gang med.

> **Vi har brugt situationer som denne til at tale med lærerne om, hvordan man kan skabe undervisning, hvor der både er faglig udfordring, hvor alle elever kan deltage, og der er et behageligt klassemiljø at være i.**

En- og flerstrenget skrivning

Undervejs i projektet har vi skelnet mellem forskellige typer af skrivning, hvor noget er kognitivt aktiverende, mens andet ikke er – ikke i samme grad i hvert fald. Vi har kaldt det "enstrenget" og "flerstrenget" skrivning (Lützen & Nielsen, 2025), hvor den enstrengede har lukkede og få svar,

består af enkeltord og ikke inviterer til selvstændig undersøgelse, mens den flerstrengede er undersøgende og fordrer selvstændig formulering af større teksthelheder. I vores samtaler med lærerne har vi imidlertid også talt om, at skrivning for læring kan være svært. Som lærer kan man være nervøs for, at skrivning for læring kan virke lidt formålsløs for eleverne og måske skabe mere uro, og netop hensynet til arbejdsro i klassen er vigtigt for mange. Nogle lærere har undervejs peget på udfyldningsskrivning, kopiark og selvrettende digitale læremidler som måder at skabe ro og koncentration på. Klasserumsstudier i forbindelse med projektet Gramma3 viste noget lignende, nemlig at løsrevet grammatikundervisning i form af udfyldningsopgaver nogle gange bruges som disciplineringsstrategi (Christensen et al., 2019).

Den form for skrivning giver imidlertid ikke samme muligheder for kognitiv aktivering og giver heller ikke læreren tilstrækkelige muligheder for at støtte eleverne. Man får altså kun den ene af de tre ingredienser i undervisning af høj kvalitet – i den forstand, som vi har arbejdet med det. Den amerikanske skoleforsker Linda Darling-Hammond har kaldt en undervisningspraksis med stærkt fokus på klasseledelse, men ikke på de to andre ingredienser, for "dumbing down". Med det mener hun, at man for at opnå ro sætter forventningerne til kognitiv aktivering ned. Dermed gør man undervisningen "dummere", hvilket bekymrer hende, fordi hun især ser den praktiseret på skoler med mange udfordrede elever. De får mere "skill and drill", som hun kalder det, og mindre kognitiv aktivering (Darling-Hammond, 2015). Eller sagt med de termer, vi har brugt: De får mere enstrenget og mindre flerstrenget skrivning.

> **Enstrenget skrivning har lukkede og få svar, består af enkeltord og inviterer ikke til selvstændig undersøgelse, mens den flerstrengede er undersøgende og fordrer selvstændig formulering af større teksthelheder.**

Hertil kommer, at den enstrengede skrivning ikke altid giver bedre arbejdsro. Vi har i vores observationer af undervisning set mange eksempler på, at der kan være rigtig meget uro, når undervisningen bygger på udfyldningsskrivning, mens der som i eksemplet i denne artikel sagtens kan være både deltagelse og arbejdsro, når aktiviteterne er mere udfordrende – forudsat at læreren er støttende. De tre ingredienser i modellen for kvalitet i undervisning ser altså ud til at hænge sammen og forudsætte hinanden. Der er naturligvis mange andre måder at opnå høj kvalitet i undervisningen på, men flerstrenget skrivning for læring integreret i undervisningens øvrige aktiviteter ser ud til at være en af dem.

Projektet Lolland skriver

Lolland skriver er et kommunalt kompetenceudviklingsprojekt om udvikling af skrivedidaktisk praksis hos lærere på tværs af fag. Fra 2021 til 2025 har fire konsulenter fra Nationalt Videncenter for Læsning gennem workshops, teammøder og deltagelse i undervisning samarbejdet med alle Lolland Kommunes folkeskoler om projektet.

Læs mere om projektet her: https://videnomlaesning.dk/projekter/lolland-skriver/

Referencer

Christensen, M. V., Jacobsen, J. G. H., & Jørgensen, N. (2019). Grammatikkens disciplineringspotentiale: Kvadratisk, praktisk, god? I K. Kabel, M. V. Christensen & L. S. Brok (red.), *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk?: Statusrapport Gramma3* (s. 111-125). Nationalt Videncenter for Læsning. https://www.videnomlaesning.dk/media/2767/grammat3-rapport-2019endelig.pdf

Darling-Hammond, L. (2015). *The Flat World and Education*. Teachers College Press.

Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review, 81*(4), 710-744. https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566

Havgaard, M. H., Jespersen, M. B., & Madsen, P. H. (2025). Tænkerum i dansk: elevers udforskende og dialogiske opgaveløsning: 35 aktiviteter. Gyldendal.

Hertzberg, F., & Roe, A. Writing in the content areas: a Norwegian case study. *Reading and Writing, 29*, 555-576, 2015. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9607-7

Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. I T. Janik & T. Seidel (red.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (s. 137-160). Waxmann Publishing.

Liljedahl, P. (2022). *Det tænkende klasserum i matematik*. Akademisk Forlag.

Lützen, P. H., & Nielsen, L. O. (2025). Lolland skriver – et studie i læreres kompetenceudvikling. *Studier i læreruddannelse og -profession, 10*(1), 135-155. https://doi.org/10.7146/lup.v10i1.149478

Madsen, P. H., Lützen, P. H., Nielsen, L. O., & Vittrup, B. (2026). *Alle skriver! Ideer til skriveaktiviteter i alle fag*. Gyldendal.

Nilsen, T., Scherer, R., Gustafsson, J.-E., Teig, N., & Kaarstein, H. (2020). Teachers' Role in Enhancing Equity – A Multilevel Structural Equation Modelling with Mediated Moderation. I T. S. Frønes, A. Pettersen, J. Radisic, N. Buchholtz (red,) *Equity, Equality and Diversity in the Nordic Model of Education* (s. 173-196). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-61648-9_7

Ray, A., Graham, S., Houston, J., & Harris, K. (2016). Teachers' use of writing to support students' learning in middle school: A national survey in the United States. *Reading and Writing, 29*(5), 1039-1068. http://dx.doi.org/10.1007/s11145-015-9602-z

Sorcinelli, M., & Elbow, P. (2005). How to Enhance Learning by Using High-Stakes and Low-Stakes Writing. I *McKeanie's Teaching Tips* (192-212). Houghton Mifflin.

Sturk, E. (2022). *Writing across the Curriculum in Compulsory School in Sweden*. Umeå Universitet.

White, C. P., Reichelt, S., & Woods, B. (2011). Low stakes writing as an instructional strategy to engage students. *Family Science Review, 16*(1), 74-83. https://doi.org/10.26536/FSR.2011.16.01.06

Om forfatterne

Peter Heller Lützen er ph.d. og specialkonsulent ved Nationalt Videncenter for Læsning. Her arbejder han med udviklings- og forskningsprojekter om især skrivedidaktik og skrivning i fagene. Han var Nationalt Videncenter for Læsnings faglige leder af projektet Lolland skriver.

Pernille Hargbøl Madsen er uddannet cand.pæd. i didaktik (dansk) og lektor i dansk ved Professionshøjskolen Absalon. Her underviser hun både på læreruddannelsen og i efter- og videreuddannelse og deltager i forskning og udviklingsprojekter inden for dansk og teknologiforståelse. Hun var konsulent i projektet Lolland skriver.

Lise Overgaard Nielsen er cand.mag. og underviser i dansk på Professionshøjskolen Absalon. Hun arbejder med forsknings- og udviklingsprojekter om læsning, skrivning og inklusion. Hun var konsulent på projektet Lolland skriver.

Bonnie Vittrup er ph.d.-stipendiat ved VIA University College og Syddansk Universitet. Hun forsker i skriveudfordringer og skriveridentiteter og har arbejdet som konsulent på skrivedidaktiske udviklingsprojekter ved Nationalt Videncenter for Læsning.

Vandet og sandet

Vera Schellerup, Forfatterskolen for unge

Kære Eg

Det er os, sand og vand. Vi skriver fra stranden. Vandet stiger og sandet forsvinder. Vores land bliver mindre og mindre,

og stranden bliver varmere og varmere, samtidig med at de forsvinder. Stranden er jo det perfekte sommer-hang out spot, men når vi nu bliver mindre, er der ikke meget at komme for. Og vi er bange for, at det bliver så slemt, at sandet kun er mudder, og vandet er et boblebad med kogende vand.

Hvis du ser det he,r må du sprede ordet ud. Vi ved godt, at vi ikke kan gøre noget, men vi synes, at skovene tæt på os burde vide det.

kh Vandet og Sandet

Artiklen er fagfællebedømt

Den kæmpende, essayisten og den suveræne skriver

– tre elever fortæller om skrivning i skolen

BONNIE VITTRUP, PH.D.-STIPENDIAT, VIA UNIVERSITY COLLEGE OG SYDDANSK UNIVERSITET
PETER HELLER LÜTZEN, KONSULENT, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING
PERNILLE HARGBØL MADSEN, LEKTOR, PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON
LISE OVERGAARD NIELSEN, LEKTOR, PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON

I denne artikel præsenteres resultater fra et interviewstudie, hvor vi har fulgt elever på samme årgang gennem tre skoleår. Vi analyserer samtalerne med dem ud fra, hvordan de identificerer sig med skrivning i skolen, og hvilke udviklinger vi kan se i deres oplevelser af skrivning på tværs af fag i overgangen fra mellemtrin til udskoling. Vi fokuserer her på tre elever, som alle er glade for at skrive, er engagerede i det indhold, de skriver om, og bruger skrivning som en måde at reflektere og forstå sig selv på. De kan godt lide fantasi og frihed og er ikke meget for krav og rammer. Gennem de tre år oplever de tre elever et vist tab af frihed, men de udnytter på hver deres måde fagenes forskellige potentialer for realisering af skriveridentitet. De søger en kontinuitet mellem fagene og er vedvarende engageret i det indhold, de skriver om.

Vi giver først en kort introduktion til studiet og de tre elever, derefter et rids over aktuel skriveforskning af relevans for elevers perspektiver på skrivning, hvorefter vi introducerer tre teoretiske tilgange, som studiet bygger på. Herefter kommer afsnit om datamateriale og metode, hvorefter vi gennem tematiske analyser går tættere på de tre elever hver for sig. Til sidst diskuterer vi en række didaktiske implikationer af studiets resultater.

Lolland skriver

Lolland skriver er et kommunalt kompetenceudviklingsprojekt om udvikling af skrivedidaktisk praksis hos lærere på tværs af fag. Fra 2021 til 2025 har fire konsulenter fra Nationalt Videncenter for Læsning gennem workshops, teammøder og deltagelse i undervisning samarbejdet med alle Lolland Kommunes folkeskoler om projektet. Læs mere om projektet her: https://videnomlaesning.dk/projekter/lolland-skriver/

Et elevperspektiv på skrivning i skolen

I denne artikel vises, hvordan tre elever i løbet af 6., 7. og 8. klasse forholder sig til deres egne tekster og reflekterer over skrivning. Artiklen bygger på et treårigt interviewstudie i tilknytning til kompetenceudviklingsprojektet Lolland skriver (se faktaboks).

Analyserne er inspireret af Roz Ivaničs begreb om skriveridentitet (Ivanič, 1998; 2012), Robert Yagelskis begreber om skriveoplevelse og selvrefleksive aspekter af skrivning (Yagelski, 2011; 2012) samt Folkeryd et al.'s begreb om tekstrørelse som udtryk for elevers bevidsthed om teksters indhold, form og funktion (Folkeryd et al., 2006; Liberg et al., 2012; Solheim & Falk, 2021). Undersøgelsesspørgsmålene lyder:

> Hvilke udviklinger kan vi se i elevers oplevelser af skrivning i skolen i overgangen fra mellemtrin til udskoling, hvad lægger de vægt på, og hvad ved skrivningen identificerer de sig især med?

Det analyserede materiale består af semistrukturerede elevsamtaler om tekster og skrivning gennemført i perioden 2022-2025 på to skoler. Vi har talt med i alt 10 elever (12-14 år) to gange årligt i 6., 7. og 8. klasse og fokuserer i denne artikel på tre af dem, Casper, Ditte og Ehan.

Casper er ordblind og kæmper med de tekniske aspekter af skrivningen, men han kan godt lide at skrive i skolen, er stolt over sine tekster og engagerer sig i de emner, han skal skrive om. Skrivning er en personlig kamp for ham, så vi kalder ham "kæmperen". Ditte kalder vi for "essayisten", fordi hun i skrivningen skaber et refleksivt rum primært for sig selv. Hun genlæser og nyder sprog og refleksioner i sine egne tekster og er også flittig dagbogsskriver i fritiden. Endelig er der den "suveræne" Ehan, som ikke har dansk som sit førstesprog, men som har nogle meget udfoldede skrivestrategier og er meget engageret i verden omkring sig.

Skolevirkeligheden omkring dem er kompleks, og de tre elever viser, hvor forskelligt man kan navigere i dens mange fag, emner, krav og konkurrerende skrivekontekster. Da vi i slutningen af 6. klasse spurgte Casper, hvad han skriver i skolen, svarede han sådan her:

> Det kan være alt muligt, lige nu der har vi i engelsk, hvor vi skriver om skole i gamle dage, i historie skriver vi om Anden Verdenskrig, i natur og teknologi har vi haft om fasaner [...] I HD lærer vi om snurretoppe. (C2[1])

Citatet viser, hvor forskellige skrivekontekster eleverne forventes at kunne træde ind og ud af.

Skolevirkeligheden omkring dem er kompleks, og de tre elever viser, hvor forskelligt man kan navigere i dens mange fag, emner, krav og konkurrerende skrivekontekster.

Forskning i skrivning på mellemtrin og i udskoling

Ved at tage udgangspunkt i elevers egne erfaringer og fortolkninger kan vi få adgang til viden om skrivning, som i den daglige undervisningspraksis ofte forbliver skjult, og som kun i begrænset omfang er blevet undersøgt. Et review af skandinavisk skriveforskning fra 2010 til 2020 (Bremholm et al., 2022) viser mange studier indenfor skriveundervisning, skriftlig vurdering og analyser af elevers tekster og få studier af elevers perspektiver. Det er især sociokulturelle og socialsemiotiske teorier, der præger feltet. Skrivning forstås derfor oftest som en social, kommunikativ og meningsskabende praksis. Samtidig fremhæves skrivning som et middel til faglig læring og som redskab til

1 C2 henviser til Casper, interview nr. 2. Eleverne er interviewet to gange hvert skoleår. Nummer 1 og 2 er i 6. klasse, 3 og 4 i 7. klasse, 5 og 6 i 8. klasse. C2 er Casper i foråret i 6. klasse, D4 er Ditte i foråret i 7. klasse osv.

evaluering af elevers faglige kunnen. Reviewet viser endvidere en dominans af studier inden for førstesprogsfagene (L1), og at de fleste studier fokuserer på indskoling, udskoling og gymnasium, mens mellemtrinnet og overgange i skolen i mindre grad er undersøgt (se også artiklen "'Her er vi, vi glæder os til at møde jer' – myndighed og faglighed i skolens overgange" i dette nummer af *Viden om Literacy*). Endelig ses udviklingsperspektiver primært knyttet til analyser af elevtekster og ikke gennem undersøgelser af elevers egne oplevelser og forståelser af skrivning.

> **Ved at tage udgangspunkt i elevers egne erfaringer og fortolkninger kan vi få adgang til viden om skrivning, som i den daglige undervisningspraksis ofte forbliver skjult.**

Internationalt peger nyere kvantitative studier på en bekymrende udvikling i børn og unges forhold til skrivning. I en britisk storskala surveyundersøgelse, der indgår i en longitudinel trendanalyse (Bonafede et al., 2025a; Bonafede et al., 2025b), dokumenteres et markant fald i skriveglæde og -engagement. Børn og unge skriver sjældnere i fritiden, og skrivning er i stigende grad forbeholdt dem, der i forvejen er motiverede. Samtidig peger undersøgelsen på, at skrivning opleves som meningsfuld, når skriveformålet forbindes med kreativ udfoldelse, fantasi, følelser og personlige erfaringer, og når eleven har autonomi og valgfrihed. Disse faktorer motiverer ifølge undersøgelsen dog lettere de yngre grupper, mens teenagere reagerer mindre positivt på dem. Rapporterne understreger betydningen af at styrke positive og meningsfulde skriveoplevelser tidligt i elevers skriveudvikling.

Parallelt med disse tendenser ses en voksende forskningsinteresse for elevers identitetsarbejde og oplevelse af mening med skrivning i skolen. Studier fra både indskoling (fx Solheim & Falk, 2021) og gymnasialt niveau, herunder det longitudinelle projekt *Faglighed og Skriftlighed* (Krogh & Jakobsen, 2019; Elf, 2017; Jakobsen, 2017), viser, at skriveudvikling må forstås som et komplekst samspil mellem individuelle, sociale og kontekstuelle faktorer. Det peger på et behov for studier, der kan belyse, hvordan elevers forhold til skrivning udvikler sig over tid, og som fokuserer på, hvad der træder frem som betydningsfuldt for eleverne selv. I forlængelse heraf ses netop en stigende opmærksomhed på elevers måder at tænke og tale om skrivning på i længere forløb, blandt andet i aktuelle projekter som *Writing Education* (Kabel et al., 2022-2026. Se også artiklen Skriveundervisning med fokus på dialog, modellering og tekstsamtale af Kabel, Christensen & Tannert i nærværende udgivelse.) og *Skriveridentitet og skriveudvikling i 6.-7. klasse* (Elf et al., 2024-2027).

Herudover har flere aktuelle ph.d.-studier undersøgt forskellige aspekter af elevers måder at engagere sig i skrivning på. Baun (2024) viser, hvordan indskolingselevers skrivepraksisser vokser frem i samspil mellem tekster, digital teknologi og elevernes egne initiativer, mens læreren får mindre betydning for teksternes tilblivelse. Bock (2024) peger på, at skrivning i udskolingen kan fremme elevers æstetiske og erkendelsesmæssige opmærksomhed. Heger (2025) fremhæver betydningen af fællesskab, frihed og fantasi i børn og unges fritidsskrivning, mens Jansson (2024) viser, at elever i 6. klasse oplever skrivning som meningsfuld, når de forstår formålet med opgaven, har mulighed for at positionere sig selv i relation til andre, og når deres tekster bruges i sociale og kommunikative sammenhænge. Snævre formkrav og uklare vurderingskriterier virker demotiverende, og endelig viser Larsen (2025), at elever i 4. klasse kan reagere meget forskelligt på de samme didaktiske rammesætninger.

Nogle af indsigterne i disse studier ligger også til grund for nærværende undersøgelse, som anlægger et åbent og udviklingsorienteret perspektiv og forsøger at lade eleverne selv, snarere

end på forhånd definerede konstrukter, definere de analyserede temaer. Endelig er der også i disse nævnte studier en overvægt af interesse for skrivning i L1-faget, hvor interessen i denne undersøgelse retter sig mod, hvordan elever navigerer i og positivt udnytter de skrivepositioner, som forskellige fag tilbyder. Vores undersøgelse fokuserer på elevers egne udsagn om engagement, progression og forandringer i skrivning i overgangen fra mellemtrin til udskoling og kan med en forståelse af skrivning som en erfaret, fagoverskridende og fortløbende praksis udgøre et bidrag til forståelse af elevers skrivning i en dansk skolekontekst.

> **Vores undersøgelse fokuserer på elevers egne udsagn om engagement, progression og forandringer i skrivning i overgangen fra mellemtrin til udskoling.**

Tre tilgange til elevernes perspektiv

For at understøtte ambitionen om at lade elevernes egne perspektiver træde frem er undersøgelsen baseret på tre teoretiske tilgange, som hver for sig betoner aspekter af elevers oplevelser med skrivning i skolen. For alle tre tilgange gælder, at de tager udgangspunkt i elevernes tanker og forestillinger om egen skrivning.

Skriveforskeren Roz Ivanič interesserer sig for, hvilke muligheder for selvudfoldelse i en tekst skriveren gives i en skriveproces (Ivanič, 1998; Ivanič, 2012). Skrivning er for Ivanič en praksis, som giver en skriver – fx en elev – mulighed for at konstruere og realisere forskellige aspekter af identitet. Det kalder hun for de socialt tilgængelige muligheder for selvhed. Et andet aspekt er knyttet til skriverens livshistoriske erfaringer, som også omfatter de sociale og institutionelle erfaringer og forestillinger om skrivning, eleven bærer med sig, og kaldes hos Ivanič det selvbiografiske selv. Et tredje aspekt er skriverens måde at fremstille sig selv i teksten på, kaldet det diskursive selv. Det omfatter de identitetspositioner, skriveren skaber gennem sine sproglige valg, og som kommer til udtryk på bestemte måder at forholde sig til bl.a. emnet på. Et fjerde er, med hvilken grad af sikkerhed skriveren træder frem i teksten i forhold til emne og læser. Dette kaldes det autoriale selv. Endelig opererer Ivanič med et aspekt, som er læserens opfattelse af den skriveridentitet, der kommer til udtryk i teksten, som kaldes den opfattede skriver. Med Ivaničs skriveridentitetsbegreb refererer vi således til skrivning som et samspil af identitetshandlinger, som kommer til udtryk i forskellige aspekter af skrivningen.

Yderligere interesserer vi os for, hvilken mening eleverne ser med skrivning, og hvad de oplever under selve skrivningen. Skriveforskeren Robert Yagelski har fremhævet, hvordan skrivning styrker skriverens bevidsthed om sig selv i relation til verden. For Yagelski skabes en skrivers selvforståelse som en eksistentiel, relationel og oplevelsesbaseret opmærksomhed rettet mod én selv i skriveøjeblikket (Yagelski, 2011; 2012). Ifølge Yagelski bliver forventninger til skrivning på de ældste klassetrin mere distancerede, hvilket kan begrænse elevernes muligheder for at udforske egne personlige oplevelser i relation til de emner, de sættes til at skrive om. Yagelski argumenterer for, at et oplevelsesorienteret fokus i skriveundervisningen ikke bør stå i modsætning til et fokus på udvikling af generelle tekst- og skrivekompetencer. Tværtimod kan en øget opmærksomhed på selve skriveoplevelsen udgøre et potentiale for den enkeltes udvikling som skriver og menneske – også i skolesammenhænge. I denne oplevelsesorienterede tilgang ligger et refleksivt element, som vi også kender fra en essayistisk skrivetradition (Westerlund, 2025). Etymologisk kommer "essay" af "essai", forsøg, og nogle af de elever, vi har talt med, praktiserer netop en afprøvende, fabulerende og selvrefleksiv skrivning.

> I denne oplevelsesorienterede tilgang ligger et refleksivt element, som vi også kender fra en essayistisk skrivetradition.

Et tredje perspektiv, som vi vil inddrage, bygger på en videreudvikling af det svenske begreb "textrörlighet" – eller tekstrørelse på dansk. Det er et begreb for, hvordan elever reflekterer over deres tekster, og hvilken viden de har om skrivningens formål (Folkeryd et al., 2006; Liberg et al., 2012; Solheim & Falk, 2021). Begrebet er i sin oprindelige form udviklet i litteraturdidaktikken til at beskrive, hvor fleksibelt elever kan bevæge sig i og gennem teksters forskellige niveauer, og om de skelner mellem et tekstbaseret, et udadvendt og et interaktivt niveau. Det tekstbaserede vedrører refleksioner over tekstens form eller indhold, det udadvendte handler om, hvorvidt eleven forbinder tekstens indhold med sin egen erfaringsverden, og det interaktive vedrører overvejelser om tekstens funktion og mulige modtagere. Tekstrørelse hænger sammen med skriverhistorie og skriveridentitet, idet elevers bevidsthed om egen skrivning og forståelse for tekstens form, indhold og funktion bygger på deres forudgående sproglige og tekstlige erfaringer (Solheim & Falk, 2021).

Metode

Studiet er gennemført som semistrukturerede samtaler inspireret af *talk around text*-metoden (Lillis, 2009). Denne metode er udviklet til samtaler med ældre skrivere, hvorfor vi har tilpasset den til en yngre målgruppe. Vi har været særligt opmærksomme på de etiske aspekter af den asymmetriske samtalesituation og tilstræbt et indefra-perspektiv, så vidt muligt på elevernes præmisser (Kampmann et al., 2017; Warming, 2019). Eleverne har ved samtalerne medbragt en selvvalgt tekst, som vi ikke har læst på forhånd, og som fungerer som samtaleåbner og skaber et refleksionsrum for samtale om elevernes oplevelser af skrivning i skolen. Herudfra har vi spurgt til deres oplevelse af skrivning både i og uden for skolen informeret af de tre teoretiske afsæt. Vi er interesserede i elevernes egne perspektiver, hvad de oplever under skrivning, og hvordan deres sprog og bevidsthed om skrivning udvikles gennem disse tre år, også selvom de måske ikke på forhånd har tænkt meget over det. Samtalerne havde en varighed af 15 til 25 minutter, og alle samtaler er transskriberet og anonymiseret.

Vores tilgang til materialet er eksplorativ, og analytisk har vi anvendt en tillempet tematisk indholdsanalyse (Braun & Clarke, 2020) ud fra et induktivt udgangspunkt med fokus på perspektiver på skriveridentitet (Ivanič, 1998; 2012), skriveoplevelse og det selvrefleksive (Folkeryd et al., 2006; Yagelski, 2011; 2012), tekstrørelse og bevidsthed om bl.a. teksters indhold, form og funktion (Liberg et al., 2012; Solheim & Falk, 2021). Det er således ikke skrivekompetence eller tekstkvalitet, men elevers opfattelser af sig selv som skrivere i skolen, der er i fokus. Artiklens fire forfattere har løbende læst transskriptioner af samtalerne og udviklet temaer, som er interessante og dækkende for de deltagende elever. Vi har i analysen ladet temaer opstå i løbende dialog med materialet, og de er endeligt fremkommet efter sidste samtale, som fandt sted i foråret 2025.

Data

Oversigt over samtaler med angivelse af medbragt tekstgenre og tilhørende fag.

	1 efterår 2022	2 forår 2023	3 efterår 2023	4 forår 2024	5 efterår 2024	6 forår 2025
	6. klasse		7. klasse		8. klasse	
Casper	Science fiction-historie (dansk)	Tre-kolonne-notat om 2. Verdenskrig (historie)	Fri fiktions-historie (dansk)	Artikel om 2. Verdenskrig (historie)	Brev til forestillet penneven (dansk, inspireret af fp9-oplæg)	Debatind-læg om puffbars fra terminsprøve (dansk, fp9)
Ditte	Informerende tekst om børns rettigheder (dansk)	Fiktion ud fra ni billeder (dansk)	Essay om rygning (dansk)	Erindring om et godt minde (dansk)	Reportage om lejrskole (dansk)	Fiktion ud fra billeder (tysk)
Ehan	Ppt-præsen-tation om et eksperiment (n/t)	Fiktion ud fra ni billeder (dansk)	Informeren-de tekst om efterårsferie (dansk)	Artikel om 2. Verdenskrig (historie)	Reklame-tekst (engelsk)	Mail med forslag til indhold i kongens nytårstale fra terminsprøve (dansk, fp9)

Figur 1. Dataoversigt. Oversigt over samtaler med angivelse af medbragt tekstgenre og tilhørende fag. "N/t" refererer til faget natur og teknologi, "fp9" refererer til folkeskolens afgangsprøve i 9. klasse.

De i alt 18 samtaler havde afsæt i 12 tekster skrevet i faget dansk, tre i historie, to i fremmedsprog og en i natur og teknologi. Teksterne repræsenterer en stor genremæssig diversitet med ppt-præsentation, kolonnenotat, artikel, fiktiv reklame, essays og forskellige fiktionstekster. I 8. klasse var tre af de medbragte tekster besvarelser af afgangsprøver i skriftlig fremstilling i dansk anvendt i undervisningen eller ved terminsprøver.

Ved citater angives elevnavn med forbogstav samt tidspunkt med tal. C1 er således interview med Casper i efteråret i 6. klasse, D4 er interview med Ditte i foråret i 7. klasse.

Resultater

Casper, den kæmpende skriver

Casper kan godt lide at skrive og siger selv, at han er god til at finde på. Han kan godt lide at skrive fantasihistorier og bruger sin sidemakker eller andre i klassen som inspiration. Ofte skal han bare have et enkelt stikord, så går han i gang – og skriver løs. Ved tredje samtale har han en fiktions-historie om en dreng på sin egen alder med. Drengen bliver drillet i skolen, men laver et nummer med sin lærer og får anerkendelse af de andre i klassen, "[f]ordi det viser sig, at han faktisk ikke er en tøsedreng" (C3). Historien er fiktiv, men også en refleksion af, hvordan det er at være dreng i 6. klasse. Casper siger om teksten, at den mest skulle være sjov, og han griner selv, da han læser passager af den højt for intervieweren.

Herudover er Casper meget historieinteresseret og har to gange tekster om Anden Verdenskrig med. For eksempel en artikel om D-dag skrevet i historie: "Ja, det var meget nemt, fordi jeg vidste, jeg ved okay meget om D-day og sådan noget. Og jeg ved rimelig meget om Anden Verdenskrig, jeg går sådan lidt op i det" (C4).

Den udadvendte tekstrørelse, hvor Casper trækker på egen viden og erfaring, skaber engagement for Casper, også i 8. klasse, hvor han skal skrive eksamenslignende opgaver. Her præsenteres han for emner, man kan skrive om, og han bliver engageret i at skrive om fx puffbars til en yngre målgruppe (C6), fordi han samtidig kan positionere sig med en vis grad af sikkerhed og dermed etablere autorial selvhed. Men samtidig opleves kravet om at skrive til en yngre målgruppe, den interaktive tekstrørelse, også som en irritationsfaktor, fordi det i praksis "bare er vores dansklærer" (C6), der læser og evaluerer teksten. Casper skal håndtere den interaktive tekstrørelse rettet mod en anden aldersgruppe end sin egen og samtidig diskursivt fremstå faglig kompetent, og det er udfordrende: "Ja, ja, jeg havde nemt ved indholdet, men det var bare det der med at formulere teksten til 6.-7. klasse og ikke vores egen alder. Det var det, det svære ved teksten var. Det var det, udfordringen var" (C6).

Det er indholdet i teksterne – enten i fiktiv form eller som vigtigt fænomen i verden – han identificerer sig med. Samtidig er Casper meget bevidst om, at han ikke er god til at stave. Han er ordblind, og når vi har spurgt direkte til, om han synes, han er en god skriver, bliver stavningen definerende for hans syn på skrivning:

I: Hvis du nu skulle sige noget om dig selv som skriver, hvordan er du så som skriver?
E: Jeg er god, synes jeg selv. Jeg kan stave til rimelig meget, men der er også noget, som jeg ikke kan stave til. Jeg vil sige, at jeg er en udmærket skriver.
I: Det lyder også, som om at du er god til at finde på. Det hører jo også med. Kan du lide at skrive?
E: Ja (C3).

Casper er meget fokuseret på stavning og tekstlængde, også fordi det er det, han bliver evalueret på. Han fortæller mange gange om, at han "skulle skrive mindst ti linjer" (C1) eller "skulle lave lidt mere" (C3) – og også, at den hjælp, han får af sin lærer, er "stavehjælp" (C3). Han bruger det digitale hjælpemiddel IntoWords og siger i andet interview også, at han ikke kan skrive ligesom de andre.

Skriftsprogsvanskeligheden kommer i løbet af de tre år til at betyde mere for Casper. I 8. klasse skal han skrive et brev til en fiktiv penneven og fortælle om sig selv. Her lægger han vægt på sine skoleresultater og deres betydning for hans fremtidige uddannelsesmuligheder. Casper etablerer i en tekst som denne et refleksivt rum, hvor han tematiserer sine egne muligheder og begrænsninger. I 6. klasse havde han en drøm om at blive ingeniør, men i 7. og 8. klasse taler han mere om at tage en uddannelse, hvor man ikke skal skrive. Han indleder her en erkendelse af, at det at kæmpe med skrivning kan have konsekvenser ude i den virkelige verden, og i slutningen af 8. klasse sætter han for første gang ord på det:

> Altså, jeg vil jo sige, det er jo en meget vigtig ting i livet at kunne skrive en tekst. Beskeder, jo. Det er jo også tekst, ikke? Det er meget vigtigt, at man ved, hvordan man skriver en tekst, fordi hvordan vil andre folk forstå, hvad du skriver? Hvis du for eksempel skal skrive en SMS eller et eller andet, så er det med at kunne skrive en tekst faktisk rigtig godt at vide, at den er god, og folk forstår, hvad jeg skriver. Det er meget stort for mig, fordi så ved jeg også, at folk kan læse, hvad jeg skriver og sender til dem (C6).

Denne helt eksplicitte omtale af skrivning som interaktiv tekstrørelse kommer relativt pludseligt og minder ikke om noget, han tidligere har sagt. Han udtrykker et syn på skrivning, hvor han forener det formelle og skriftsprogsvanskeligheden med noget kommunikativt og funktionelt. Casper er nu i en livsfase, hvor han begynder at skulle bruge skrivning kommunikativt, mens han tidligere mest har været optaget af at skrive fantasihistorier og om spændende emner. Ved denne samtale – altså i slutningen af 8. klasse – siger han også om sin tekst, at den "er ærligt mig" (C6). Han fremtræder altså med et autorialt selv som en skriver, for hvem det er vigtigt at kunne udtrykke sig med sikkerhed og autenticitet.

Caspers blik på skrivning og på sig selv som skriver er dermed flersidet: På den ene side er det sjovt at skrive, fordi man kan finde på sjovt indhold, skrive om det, man interesserer sig for, og i selve skriveoplevelsen bruge det til at reflektere sig selv med – altså udføre en selvbiografisk identitetshandling. På den anden side er skrivning svært, fordi det skal være stavet rigtigt, have en bestemt længde, være i den rette genre osv. – altså en tekstbaseret tekstrørelse. Disse forventninger er samtidig dem, Casper i kraft af skriftsprogsvanskeligheden har sværest ved at honorere, hvilket måske er medvirkende til, at han ved den sidste samtale udtrykker et funktionelt og mere interaktivt blik på skrivning, da han i stigende grad erfarer, hvordan man uden for skolen bruger skrivning til at kommunikere med.

Ditte, essayisten

Ditte har tidligt en stærk identifikation med selve det at skrive: "Jeg elsker at skrive historier derhjemme og på skolen" (D1). Det til trods for at hun beskriver sig selv som "næsten ordblind" (D1), er nervøs for at lave fejl og bruger meget energi på stavning. For Ditte handler det ikke om at kommunikere til andre – altså ikke om en interaktiv tekstrørelse – men om selve teksten og selve det at udtrykke sig. Det helt konkrete at sætte ord på sine tanker og manifestere dem i skrift er meningsfuldt for hende:

I: Kan du fortælle om en god skriveoplevelse, hvor du skriver, og det er en god oplevelse? Hvad kan det være?
E: For det første kan jeg rigtig godt lide at skrive, fordi man sådan kommer ud med ordene. Jeg synes, at det er sjovt at skrive, fordi det gør det nemmere.
I: Så det der med at tænke og få de gode ord frem kan du godt lide?
E: Ja (D3).

Ditte er samtidig meget bevidst om også at være oprigtig, når hun skriver. Ved tredje samtale har hun en tekst om rygning med:

> Jeg synes, den [teksten] er god, fordi det er noget, som jeg selv har fundet på. Jeg kunne lige så godt have været sådan en, der kopierede efter alle de andre, men det er noget, jeg selv har skrevet, og som faktisk er rigtigt. Det er jo megadårligt at kopiere (D3).

Desuden synes hun, at rygning er et vigtigt emne, som derfor er godt at skrive om. Optagetheden af emnernes vigtighed går igen i flere af samtalerne. Ved første samtale har hun en tekst om børnerettigheder og BørneTelefonen med. Den tekst var god, fordi "det er vigtigt for børn" (D1). Hun udtrykker altså en udadvendt tekstrørelse med fokus på indholdet og udfører både diskursive og autoriale identitetshandlinger, hvor såvel emne som at være autentisk til stede i teksten er vigtigt. Men ikke fordi det skal læses af nogen. Hun er rettet mod teksten som indhold og sig selv som autentisk skriver.

Ligesom Casper er Ditte glad for at skrive fiktion, og også her er hun indholdsoptaget og nyder at skabe positive verdener i sine tekster. I anden samtale begrunder hun, hvorfor en særlig passage i en fiktionstekst er vellykket: "Fordi de alle sammen [karaktererne i teksten] er så glade, og det hele bare er godt" (D2).

Det leder frem mod et andet træk ved Dittes forhold til indholdet i det, hun skriver – og hvorfor vi kalder hende "essayisten". For Ditte er skrivning i høj grad læsning af egen tekst. Ved at skrive om rare og ofte selvoplevede begivenheder skaber Ditte et selvrefleksivt rum, hvor det, der er rart at læse, er rart at skrive. I fjerde samtale fortæller hun om en erindringstekst om sin egen konfirmation, hvor hun har skrevet om dobbeltheden i både at glæde sig over og føle et vist ubehag ved at være i centrum for familie og venner. Hun har derfor valgt at lægge meget vægt på dagen før selve konfirmationen, som på flere måder var bedre at tænke tilbage på end selve konfirmationen: "[D]et var faktisk den dag, jeg allerbedst kunne lide. Fordi jeg er ikke så meget til at være højdepunkt til min konfirmation, så. Det har jeg sådan skrevet meget om" (D4).

> **Ditte skaber et selvrefleksivt rum, hvor det, der er rart at læse, er rart at skrive.**

Skriften åbner her mulighed for en selvfordobling i teksten, hvor også de tvetydige og ikke udelukkende positive følelser og erfaringer kan finde rum, og hvor de anekdotiske beretninger åbner for almene refleksioner – som i den essayistiske skrivetradition.

Ditte fastholder gennem alle tre år dette aspekt af skrivning som vigtigt og forbinder i 8. klasse en vis sorg med at tænke tilbage på disse skriveerfaringer. Essayskrivningen er blevet et tabt land, fordi der i især danskfagets skrivning er kommet flere formelle krav til teksterne: "Jeg savner nok at lave essay, fordi jeg synes, at de er nemme og sådan ... dejlige. Nok også, da man gik i de yngre klasser og kunne skrive, hvad man havde lyst til" (D5).

Ved sjette samtale i slutningen af 8. klasse har hun en tekst med, som hun har skrevet i tysk, fordi den rummer de kvaliteter, som danskfagets skrivning tidligere rummede. Tyskteksten er en fiktionstekst, hvor hun har skabt en karakter, som deler træk med hende selv. Ditte begrunder, hvorfor den er god: "Jeg ville faktisk sige, at det er sådan lidt sådan en her, hvor man selv får lov til at skrive sin egen historie. Det kan jeg godt lide, for man kan ikke rigtig lave fejl med det" (D6).

I dansk er der kommet krav om specifikke formidlingshensyn, altså krav om interaktiv bevidsthed, men det overser Ditte helt – og det har heller ikke tidligere optaget hende. Hendes skriveridentitet er ikke knyttet til noget interaktivt, men blot til selve oplevelsen af at skrive. Om en konkret opgave i dansk i 8. klasse siger hun: "Altså, jeg synes, det gik godt. Men så, da jeg fik den tilbage, så fik jeg så at vide, at jeg havde misforstået lidt hele opgaven" (D6).

Friheden og muligheden for selvrefleksion og udfoldelse er dermed rykket over i tyskfaget, hvor Ditte oplever færre muligheder for at begå fejl. Hendes identitetshandlinger under skrivningen er rettet mod selve skriveoplevelsen, det selvrefleksive og det selvbiografiske aspekt af skrivningen. Det er altså ikke skrivning som sådan, der begynder at blive udfordrende for hende, det er skrivning i specifikke fag, hvor især dansk bliver tiltagende vanskeligt at skrive i, fordi der kommer et funktionelt rettet krav om en interaktiv bevidsthed, som Ditte slet ikke identificerer sig med. Med valget af tyskteksten udtrykker hun et skift i skrivearena i skolen for at kunne skabe en kontinuitet i sin egen skriverhistorie. Hun vælger det sted at skrive, hvor hun bedst kan udføre de identitets-

handlinger, som hun gennem årene har opbygget sin skriveridentitet omkring. I en vis forstand beskytter hun dermed sig selv, skaber kontinuitet i sin egen skriverhistorie og hæger om de positive skriveoplevelser. Samtidig spiller læsere fortsat ikke nogen særlig rolle for hende, hendes tekstrørelse er udadvendt og ikke interaktiv – hun er selv sin vigtigste læser.

> **Friheden og muligheden for selvrefleksion og udfoldelse er dermed rykket over i tyskfaget, hvor Ditte oplever færre muligheder for at begå fejl.**

Ehan, den suveræne skriver

Ehan skriver med et stort fagligt og personligt engagement og overskud. Som Casper og Ditte identificerer han sig stærkt med det indhold, han skriver om, og derudover har han stærke skrivestrategier fra indsamling af indhold til bearbejdning og gennemlæsning. I sammenligning med de to andre fremstår han som en suveræn skriver, som navigerer ubesværet i både indhold, skriveprocesser og lag i teksterne. Ehan er ikke født i Danmark og har ikke dansk som sit modersmål og kæmper lidt med ordforråd og korrekt stavning. Han identificerer sig dog ikke stærkt med de sproglige udfordringer, men langt mere med gode skriveoplevelser og har også egne strategier for at opnå dem. Allerede ved første samtale viser han stor glæde ved sin egen skrivning: "Jeg syntes, at den var rigtig sjov at skrive. Det var en af grundene. Jeg syntes også, at jeg gjorde det rigtig godt" (E1).

Ligesom hos Ditte er det ofte glæden ved at læse teksten selv og at reflektere sig i indholdet, der både gør teksten og skriveoplevelsen god. Nogle af de tekster, han har med til samtalerne, er han selv vendt tilbage til og har genlæst flere gange, både fordi han er glad for og stolt over indholdet, og fordi han bruger sine egne tidligere tekster, når han skal skrive nye. Han er den eneste af de tre, som viser tekstbaseret tekstrørelse. Hvor Ditte læser sine egne tekster for at dvæle ved dem og reflektere sig selv, læser Ehan dem også strategisk som led i en læreproces. Han bruger sine egne tekster til at dygtiggøre sig med. Han er derimod meget lidt interesseret i, om andre læser dem, og har som Ditte lav identifikation med den interaktive tekstrørelse. Der er flere eksempler på, at intervieweren er den første ud over ham selv, der ser hans tekster, hvilket imidlertid ikke er et problem for ham. For ham er skrivning et mellemværende mellem ham selv og stoffet og noget, man kan dygtiggøre sig i. Hans tekstrørelse er udadvendt rettet mod et indhold og tekstbaseret rettet mod en kompetence, som han kan dygtiggøre sig i – hvilket ikke mindst er vigtigt for ham, fordi dansk ikke er hans førstesprog.

> **Han bruger sine egne tekster til at dygtiggøre sig med.**

Ved anden samtale fortæller han, at han altid læser sine tekster igennem, retter og skriver om:

> "[D]e fleste gange læser jeg den igennem to-tre gange for at se, om den er helt færdig, men det er kun, hvis teksten skal være meget lang, så venter jeg med at læse igennem, til jeg er helt færdig" (E2).

Han udfører diskursive identitetshandlinger med fokus på at dygtiggøre sig. Han er flittig læser i fritiden og søger viden i både bøger, på nettet og i de skriveordrer og ideer, som lærerne kommer

med. Han bruger en masse forskellige ressourcer og er engageret i selve det at skaffe viden for at kunne skrive om den.

Som også Casper og Ditte er Ehan gladest for opgaver med store frihedsgrader. I anden samtale taler han om ikke at være lukket (inde):

I: Og hvorfor syntes du, at den var sjov at skrive?
E: Det var fordi, at man var ikke lukket ... Man kunne skrive lige, hvad man ville [...]
I: Og du skulle til at sige, at I ikke var lukket inde?
E: Ja, man var ikke som sådan spærret. Der var ikke grænser for, hvad man måtte skrive (E2).

Opgaven er en fiktionstekst skrevet i dansk ud fra en billedserie og med meget få formelle krav. I tredje samtale siger Ehan tilsvarende, at han godt kan lide at skrive i dansk, når "det ikke bliver for bestemt", dvs. med eksplicitte formkrav (E3). Som vi også ser det hos Ditte, oplever han, at dansk-faget i løbet af 7. og 8. klasse bliver mere restriktivt som skrivefag, og ligesom Ditte søger han mod fremmedsprogsfagene som arena for udfoldelse. Ved femte samtale har Ehan en tekst med, som han har skrevet i engelsk. De arbejder med udvandringen fra Europa til USA og skal lave en fiktiv reklame fra år 1900 for de skibsselskaber, der sejlede migranter til USA. Han bruger skrivningen til at leve sig ind i, hvordan det må have været på en amerikabåd i 1900, lever sig ind i indholdet og oplever en stor frihed ved at arbejde med denne opgave.

> **Som vi også ser det hos Ditte, oplever han, at danskfaget i løbet af 7. og 8. klasse bliver mere restriktivt som skrivefag.**

Ved den sidste samtale i slutningen af 8. klasse har Ehan igen en danskopgave med. Den er inspi-reret af en centralt stillet prøve i skriftlig fremstilling, hvor han skal skrive til kongehuset med forslag til indhold i kongens nytårstale. Ehan skaber en fiktiv karakter som afsender af henven-delsen og bruger opgaven som afsæt for en generel refleksion over unge mennesker og skole. Han fortæller om noget af det, som han har lagt mærke til hos sine klassekammerater og synes er vigtigt at få formidlet til kongen som muligt tema i en nytårstale: "Du sætter dig og ser, hvem kan få bedst karakterer eller prøverne. Det er sådan, man har lavet det. Virkelig competitive" (E6).

Ehans fiktive afsender er en jævnaldrende, som skriver om overforbrug af sociale medier, konkur-rence i skolen og stress blandt unge. Som vi ser det hos både Casper og især hos Ditte, bruger Ehan en fiktiv karakter til at reflektere sin egen hverdag med. Ehan oplever ikke nødvendigvis det hele på samme måde selv, men skaber ligesom Ditte en refleksiv selvfordobling, hvor han identificerer sig med stoffet som både skriver og læser af teksten. Som hos Ditte kombineres den udadvendte tekstrørelses optagethed af vigtige emner i verden med en mulighed for selvbiografisk refleksion.

Det er karakteristisk for både Ditte og Ehan, at frihed i skrivning ikke blot er at skrive helt uden krav og forventninger, men at få inspiration til indhold og så ikke alt for specifikke krav til form og funktion. Alle de tre elever er bevidste om, hvornår ydre krav bliver hæmmende for deres udfoldelse, og Ditte og Ehan bliver inspirerede af de formmæssige frihedsgrader, som de oplever i fremmedsprogsfagenes skrivepraksisser.

Opsamling

Udgangspunktet for dette studie er elevernes egne perspektiver på at være skrivere i skolen i overgangen fra mellemtrin til udskoling. En vigtig ambition har været at få indsigt i, hvad eleverne selv trækker frem i samtalerne om deres tekster, oplevelser og erfaringer. Dette har været underbelyst i tidligere forskning, og vi vil her opsummere en række væsentlige fund.

Overgangen til udskolingen er på flere måder en tabserfaring som også beskrevet hos Bonafede et al. (2025a og b). Men de elever, vi har talt med, søger samtidig nye arenaer for meningsfuld skrivning, i takt med at de bliver ældre. Vi kan derfor i nogen grad nuancere billedet fra Bonafede et al. (2025a og b), idet de elever, vi har talt med, ikke blot mister engagement, men retter det mod nye aspekter af skrivningen.

Den proces forløber for de tre elever forholdsvis forskelligt, hvad der også er en central indsigt. Hos Casper sker der et relativt pludseligt gennembrud i løbet af 8. klasse i erkendelse af skrivningens funktion uden for skolen. Det sætter gang i hans refleksion over, hvorvidt hans skriftsprogsvanskelighed begrænser hans udfoldelsesmuligheder. Han har tidligere været opmærksom på, at han har sværere ved at stave, og at han skriver anderledes end de fleste andre, men han har frem til 8. klasse været mere identificeret med indholdet i sine tekster end med vanskelighederne. Hans erkendelse i 8. klasse har karakter af realitetskorrigering og får konsekvenser for hans fremtidsovervejelser. Også Ditte og Ehan ændrer syn på skrivning i de sidste samtaler. Ligesom Casper er de indholds- og frihedsoptagede, og som han begynder de at reflektere mere over de begrænsninger, de oplever. Men for dem kommer begrænsningerne fra skolen, især i form af danskfagets gradvist mere eksplicitte krav. De søger begge mod fremmedsprogsfagenes skrivepraksisser for fortsat at sikre egne udfoldelsesmuligheder. Det selvrefleksive i selve skriveoplevelsen som beskrevet hos fx Yagelski (2012) og Bock (2024) står stærkt hos dem, og disse meget forskellige udviklinger i de tre elevers skriveridentitet viser, at skriveudvikling kan følge ganske mange forskellige veje (Bazerman et al. 2017).

> **Disse meget forskellige udviklinger i de tre elevers skriveridentitet viser, at skriveudvikling kan følge ganske mange forskellige veje.**

Ditte og Ehan viser, hvordan skrivning set fra et elevperspektiv opleves noget mindre fagspecifikt, end det som regel antages af både lærere og forskere. Skriveforskningen har især været optaget af skrivning i L1-fagene, men vores undersøgelse peger på en kontinuitet i elevernes erfaringer på tværs af fag, ligesom den peger på, at læsning af egen tekst er betydningsfuldt. Alle tre gemmer, fremdrager og genlæser deres tekster.

Eleverne foretrækker frihed i skrivningen, men kan samtidig godt lide at blive sat i gang i form af emner at skrive om. Som også Heger (2025) har peget på, er det ikke sådan, at de helst udelukkende ville finde på alt indhold selv, de bliver tværtimod inspireret af de emner, som skolen præsenterer dem for – fx i form af historiske emner, billedserier som afsæt for fiktionsskrivning, brevgenren med selvpræsentation samt en række samfundsfænomener som børnerettigheder, puffbars, rygning eller unges input til kongens nytårstale. Fagenes emner og skriveordrer er her produktive afsæt for skrivning, hvor de selv kan søge yderligere viden at engagere sig i, men de bryder sig ikke om, at der samtidig er formelle eller funktionelle krav til deres tekster.

Endelig kan vi sige, at mens eleverne overvejende identificerer sig med indhold i skrivning og i høj grad kobler teksterne til deres egen erfaringsverden, er der en tendens til, at skolens og lærernes forventninger retter sig mod formkrav. Hverken elever eller lærere er i udgangspunktet interesserede i teksters interaktive funktion, men lærerne bliver det i deres forventninger og feedback til eleverne i 8. klasse via opgaveformatet i skriftlig fremstilling i dansk. Eleverne oplever det dog mest som et formkrav, som er vanskeligt at håndtere.

Didaktiske perspektiver

Der tegner sig et billede af elever, som er meget engagerede i verden omkring sig, og som identificerer sig stærkt med det at kunne sætte ord på verden og deres egen rolle i den. Trods deres forskellige skriverhistorier og varierende udfordringer finder de alle tre muligheder for realisering af selvhed gennem skrivning i skolen. Hvis det stod til elever som Casper, Ditte og Ehan, ville skolens skrivning på tværs af fag være mere rettet mod det indhold, man skal skrive om, og som man beskæftiger sig med i fagene, og mindre mod skrivningens formelle aspekter. De ville være på linje med Yagelskis fokus på oplevelsesorienteret skrivning og være mindre optagede af formelle forventninger.

> Der tegner sig et billede af elever, som er meget engagerede i verden omkring sig, og som identificerer sig stærkt med det at kunne sætte ord på verden og deres egen rolle i den.

Her er det vigtigt, at deres identifikation med indholdet i egne tekster har to retninger. Den ene er mod noget fagligt eller samfundsmæssigt vigtigt, den anden er mod dem selv og deres muligheder for at reflektere egne erfaringer og livssituation i skrivningen selv – og i genlæsning af egne tekster. Indhold kan altså være såvel faktuelt som fiktivt eller et sted derimellem i fx brevgenrer, hvor de kan skrive fra semiautentiske afsenderpositioner.

Skolens fag rummer muligheder for realisering af selvhed og åbner verdener for eleverne, som de gerne vil skrive om, men de oplever samtidig at blive vurderet på formelle aspekter af deres skrivning. Her ligger et potentiale for på tværs af fag i højere grad at forbinde indhold med udvikling af skrivekompetence. Eleverne viser gennem deres skrivning vigtige og ofte sårbare sider af sig selv – nogle gange direkte og nogle gange indirekte gennem fiktive eller semifiktive karakterer. Men de giver i samtalerne ikke udtryk for, at deres lærere altid bemærker disse personlige aspekter af deres skrivning, og i løbet af 8. klasse bliver lærerne markant tilstedeværende i samtalerne som optagede af formelle forhold, som eleverne ikke selv identificerer sig med.

Endelig har vi undervejs lagt mærke til, hvor givende og meningsfuldt eleverne har oplevet at deltage i tekstsamtaler. De ph.d.-studier, vi har omtalt (Baun, 2024; Bock, 2024; Heger, 2025; Jansson, 2024; Larsen, 2025), har fra forskellige vinkler peget på, at lærere med fordel kan komme tættere på elevers skriveprocesser, og vores respondenter har gennem de tre år i stigende grad givet udtryk for, at de sætter stor pris på at tale om deres tekster, og at de ikke har disse samtaler med andre. Tekstsamtaler i stil med dem, vi har gennemført, kan derfor gavne både elever og lærere og udgøre en vigtig kilde til indsigt i elevers oplevelser af såvel personlige og identitetsmæssige aspekter af det at skrive i skolen som deres opfattelser af, hvad der er meningsfuldt og overhovedet formålet med at skrive.

Referencer

Baun, L. (2024). *Samskrivning og mimesis: En undersøgelse af relationerne mellem elever, lærere, tekster og digital teknologi i 1. klasse*. Aarhus Universitet.

Bazerman, C., Applebee, A. N., Berninger, V. W., Brandt, D., Graham, S., Matsuda, P. K., Murphy, S., Rowe, D. W., & Schleppegrell, M. (2017). Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English, 51,* 351-360.

Bock, A. (2024). *Den poetiske fordring*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet. https://doi.org/10.7146/aul.527

Bonafede, F., Clark, C., Picton, I., Cole, A., & Young, R. (2025a). *Children and young people's writing in 2025*. National Literacy Trust.

Bonafede, F., Clark, C., Cole, A., & Picton, I. (2025b). *Children and young people's writing in school 2025*. National Literacy Trust.

Braun, V. & Clarke, V. (2020). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology, 18*(3), 328-352. https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238

Bremholm, J., Kabel, K., Liberg, C., & Skar, G. B. (2022) *A review of Scandinavian writing research between 2010 and 2020. Writing and Pedagogy, 13*(1-3), 7-49.

Elf, N. F. (2017). Taught by bitter experience. I T. Cremin & T. Locke (red.), *Writer Identity and the Teaching and Learning of Writing* (s. 183-199). Routledge.

Elf, N., Christensen, V., Molbæk, M. L., Troelsen, S., & Vittrup, B. (2024-2027). *Skriveridentitet og skriveudvikling i 6.-7. klasse*. Syddansk Universitet. Lokaliseret 27.3. 2026. https://www.sdu.dk/da/forskning/center-for-grundskoleforskning/forskning/fokusomraader/skrivning-og-laesning/sisu-projekt

Folkeryd, J. W., af Geijerstam, Å., & Edling, A. (2006). Textrörlighet – hur elever talar om egna och andras texter. I L. Bjar (red.), *Det hänger på språket. Lärande och språkutveckling i grund skolan* (s. 169-188). Studentlitteratur.

Heger, S. (2025). *Skrivelyst. Forfatterskoler for børn i retorisk og børnelitterært perspektiv*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.

Ivanič, R. (1998). *Writing and identity. The discoursal construction of identity in academic writing*. John Benjamins Publishing Company.

Ivanič, R. (2012). Writing the self: The discoursal construction of identity on intersecting timescales. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser (s. 17- 32). Universitetsforlaget.*

Jakobsen, K. S. (2017). Skriveridentitet og skriverpraktikker i elevperspektiv [Writer identity and writer practices in a student perspective]. *Sprogforum. Tidsskrift for Sprog- og kulturpædagogik, 23(65), 34-41.*

Jansson, M. (2024). *Elevers perspektiv på skrivande i mellanstadiet – lärande, meningsfullhet och motvilja.* Ph.d.-afhandling. Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Avdelningen för pedagogik och didaktik Utbildningsvetenskap. Linköpings Universitet.

Kampmann, J., Rasmussen, K., & Warming, H. (2017). *Interview med børn. Hans Reitzels Forlag.*

Kabel, K., Christensen, M. V., Olsen, L., Tannert, M., Bang, L. R., & Rasmussen, M. D. (2022-2026). *Writing Education: A study on the relation between young people's writing competencies and metalinguistic knowledge in the context of first language education* (2022-2026). Aarhus Universitet. Lokaliseret den 26.3. 2026. https://pure.au.dk/portal/en/projects/writing-education-a-study-on-the-relation-between-young-peoples-w/

Krogh, E., & Jakobsen, K. S. (red.). (2019). *Understanding young people's writing development: Identity, disciplinarity, and education*. Routledge.

Larsen, L. K. (2025). *Kohærensmåder: Et kvalitativt studie af, hvordan elever skaber tekstsammenhæng, når de skriver i dansk i 4. klasse*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet. https://doi.org/10.7146/aul.578

Liberg, C., af Geijerstam, Å., Folkeryd, J. W., Bremholm, J., Hallesson, Y., & Holtz, B.M. (2012). Textrörlighet – ett begrepp i rörelse. I S. Matre & A. Skaftun (red.), *Skriv! Les!: Artikler fra den første nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy (s. 85-90).* Akademika forlag.

Lillis, T. (2009). Bringing writers' voices to writing research: Talk around texts. I A. Carter, T. Lillis & S. Parkin (red.), *Why writing matters: Issues of access and identity in writing research and pedagogy* (s. 169-187). John Benjamins Publishing Company.

Solheim, R., & Falk, D. Y. (2021). 9. Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 199-221). Universitetsforlaget. https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-11

Warming, H. (2019). Børneperspektiv – en populær flydende betegner. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 5, 62-76.*

Westerlund, A. (2025). *Essäskrivande i gymnasiet: Lärares föreställningar om essän som skolgenre och essäistiska drag i elevtexter*. Doktorafhandling. Åbo Akademi. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-12-4427-8

Yagelski, R. P. (2011). *Writing as a way of being. Writing instruction, nonduality, and the crisis of sustainability.* Hampton Press Inc.

Yagelski, R. P. (2012). Writing as Praxis. *English Education*, *44*(2), 188-204. http://www.jstor.org/stable/23238754

Om forfatterne

Bonnie Vittrup er ph.d.-stipendiat ved VIA University College og Syddansk Universitet. Hun forsker i skriveudfordringer og skriveridentiteter og har arbejdet som konsulent på skrivedidaktiske udviklingsprojekter ved Nationalt Videncenter for Læsning.

Peter Heller Lützen er ph.d. og specialkonsulent ved Nationalt Videncenter for Læsning. Her arbejder han med udviklings- og forskningsprojekter om især skrivedidaktik og skrivning i fagene. Han var Nationalt Videncenter for Læsnings faglige leder af projektet Lolland skriver.

Pernille Hargbøl Madsen er uddannet cand.pæd. i didaktik (dansk) og lektor i dansk ved Professionshøjskolen Absalon. Her underviser hun både på læreruddannelsen og i efter- og videreuddannelse og deltager i forskning og udviklingsprojekter inden for dansk og teknologiforståelse. Hun var konsulent i projektet Lolland skriver.

Lise Overgaard Nielsen er cand.mag. og underviser i dansk på Professionshøjskolen Absalon. Hun arbejder med forsknings- og udviklingsprojekter om læsning, skrivning og inklusion. Hun var konsulent på projektet Lolland skriver.

Havørnen

Vigga Mai Buchter, Forfatterskolen for unge

Kære eg

Jeg ser det, du mærker, og det mere, når jeg flyver og kigger ud over de store have, som langsomt opsluger landet, men samtidig ser så døde ud. Nogle steder er det helt grumset og fuldt af alger, og andre steder flyder der masser af affald i vandet. Jeg kan også se, hvordan skovene lige så stille bliver mindre, og træerne mere trætte. Jeg kan mærke, hvordan luften er blevet mere oset og varmere end ellers. Jeg ved ikke, hvad der sker, men vi må alle sammen forsøge at standse det. Jeg har sendt alle musene ind i byen for at finde ud af, hvad det er menneskene har gang i. Jeg prøvede også at få en havmåge til at samle affald op fra havet, så den kunne lægge det ind i den storby, der ikke ligger så langt herfra, så menneskene kunne rydde det op. Det fungerede dog ikke så godt, han blev kvalt i det. Så jeg satte ikke flere fugle til det job.

I, træerne, kan hjælpe med at rense luften ved at sprede frø tidligere end normalt, så der er flere små til at trække vejret, det har en lille markmus nemlig fortalt mig skulle virke.

Kærlig hilsen Havørnen

Artiklen er fagfællebedømt

Skriveundervisning med fokus på dialog, modellering og tekstsamtale

KRISTINE KABEL, LEKTOR, DPU, AARHUS UNIVERSITET
METTE VEDSGAARD CHRISTENSEN, LEKTOR, KØBENHAVNS UNIVERSITET
MORTEN TANNERT, LEKTOR, VIA UNIVERSITY COLLEGE

I denne artikel går vi tæt på klassesamtaler i skriveundervisningen i en 8.-klasse. Vi undersøger, hvordan dansklæreren gennem klassesamtaler støtter elevernes skrivning og deres refleksioner over skrivning. Lærerens interaktionelle greb i skriveundervisningen er interessante, fordi de viser flere måder at mikrostilladsere elevernes skrivning på, men de viser også den kompleksitet og fleksibilitet, læreren må orkestrere i klassesamtalerne.

Introduktion

I denne artikel undersøger vi, hvordan man som dansklærer kan facilitere klassesamtaler om skrivning og valg i tekster og derigennem støtte elevers fortsatte skriveudvikling i danskfaget i udskolingen. Det gør vi ved at gå tæt på klassesamtaler i to skriveforløb i en 8.-klasse. Vi adresserer derved et forskningsbehov i Skandinavien, hvor studier blandt andet har undersøgt skriverudviklinger (Christensen et al., 2014) og eksamenstekster samt vurdering (fx Berge et al., 2005; Troelsen, 2018), men i mindre grad har undersøgt skriveundervisning i det almindelige udskolingsklasserum.

Empirien er fra det større kvalitative tekst- og klasserumsprojekt *Writing Education* (2022-26), hvor artiklens forfattere er med til at undersøge sammenhænge mellem elevernes skrivning og deres metasprog om valg i egne fortællende og argumenterende tekster i danskfaget på 5. og 8. klassetrin (Christensen et al., 2026; Kabel et al., 2024; Tannert et al., 2025).

I projektet har vi blandt andet analyseret opbygningen og makrostilladseringen i argumenterende skriveforløb på 8. klassetrin (Tannert et al., i proces). De to forløb, vi undersøger nærmere i denne artikel, har vi valgt, fordi læreren i denne klasse indlagde fælles samtaler *under* elevernes skrivning samt *efter* skriveopgaven, hvor eleverne drøftede skriftsproglige valg i parallelklassens tekster. Det gav mulighed for en tæt kobling mellem elevernes skrivning og fælles iagttagelser og refleksioner over valg i tekster, og det adskilte denne lærers undervisning fra det, vi så i tre andre klasser. Her lå klassesamtalerne overvejende først i forløbene og støttede eleverne ved at introducere til fx genretræk, opbygningen af den tekst, eleverne skulle skrive, eller til et specifikt sprogligt fænomen. Fælles for de tre klasser var derfor en større grad af det, vi vil beskrive som en *forvægt* i skriveundervisningen.

I denne artikel undersøger vi, hvad læreren gjorde i klassen med mindre grad af forvægt. Det vil sige med klassesamtaler placeret både *under* og *efter* elevernes egen skriveproces. Vi fokuserer specifikt på det, man med inspiration fra Hammond & Gibbons (2005) kan kalde lærerens interaktionelle mikrostilladsering i klassesamtalerne.

På den måde undersøger vi måder at orkestrere klassesamtaler på, der kan støtte elever i at foretage og reflektere over skriftsproglige valg i egne tekster. Det gør vi med inspiration fra begrebet *talk moves*, som har en lang tradition inden for dialogisk klasserumsforskning med interesse for lærerens organisering af samtalediskurs (fx Nystrand et al., 1997; Cazden et al., 2001). Specifikt går vi i dialog med begrebet, som det er brugt inden for skriveundervisning i skolens førstesprogsfag, nemlig til at identificere lærerens muligheder for gennem samtale at åbne for "a line of thinking about language choice" (Newman, 2025, s. 620; Myhill et al., 2022).

> **På den måde undersøger vi måder at orkestrere klassesamtaler på, der kan støtte elever i at foretage og reflektere over skriftsproglige valg i egne tekster.**

Det er et afsæt for artiklen, at vi argumenterer for en tæt forbindelse mellem elevers skrivning og en undervisning, der støtter elever i at udvikle det, vi beskriver som et *metasprogligt repertoire* i danskfagets skriveundervisning (Kabel et al., 2024; Tannert et al., 2025). Vi forstår det som et repertoire for blandt andet at tale og tænke om sprog i tekster (Camps et al., 2000). Et sådant repertoire kan styrkes gennem undervisning (van Lier, 2004), og opmærksomheden på skriftsproglige valg kan bidrage til, at elever udvider deres muligheder for at forme, interagere med og handle igennem tekster (Halliday, 1993; Miller, 1984).

Målet med undersøgelsen i artiklen er at bidrage med konkret inspiration til design af skriveundervisning i udskolingen. Gennem vores analyser af empiri fra de to forløb fra danskfaget i en 8.-klasse er det samtidig et mål at komplementere eksisterende analytisk-teoretiske begreber til at identificere mikrointeraktionelle greb i udskolingens skriveundervisning, med det fokus at støtte eleverne som reflekterede, handlekraftige skrivere.

> **Målet med undersøgelsen i artiklen er at bidrage med konkret inspiration til design af skriveundervisning i udskolingen.**

På den baggrund er vores forskningsspørgsmål:

Hvilke skrivedidaktiske potentialer kan fremlæses af en dansklærers mikrointeraktionelle støtte af elevers udvikling af et metasprogligt repertoire i udskolingens skriveundervisning?

I de næste afsnit laver vi først et kort snit gennem relevant tidligere forskning og beskriver dette studies design, før vi undersøger og diskuterer, hvad dansklæreren i vores udvalgte 8.-klasse gør for at støtte elevernes udvikling af et metasprogligt repertoire.

Forskningsfeltet

Skriveundervisning i Skandinavien

Skandinavisk skriveforskning peger på, at selvom skrivning ganske vist fylder en del i undervisningen i de nordiske førstesprogsfag (L1-fag), så er det ikke det samme, som at eleverne møder meget eksplicit undervisning i skrivning. Blikstad-Balas et al. (2018) viser fx i en stor observationsundersøgelse af 178 norsktimer på 8. klassetrin (svarer til 7. klassetrin i Danmark), at meget af den skrivning, der foregår i undervisningen, består af kopiering af lærerskrevne formuleringer fra tavle eller præsentationer. Når eleverne får mulighed for længerevarende selvstændig skrivning, præges undervisningen af tydelige genrekrav, procesorienteret stilladsering og løbende lærerrespons. Dette billede bekræftes i Blikstad-Balas' (2018) særskilte analyse af 33 skriveordrer fra norskfaget på 8. klassetrin. Studiet fandt, at genreskrivning og stilladsering af fælles skriveprocesser dominerer, mens skriveordrer, der knytter skrivning til specifikke formål, kontekster og modtagere, næsten ikke forekommer. Et tilsvarende mønster gør sig gældende i Sturks (2023) svenske studie af 374 lektioner i det, der svarer til mellemtrinnet i Danmark. Her skriver eleverne i langt de fleste timer, men skrivningen handler i overvejende grad om at skrive for at tilegne sig et fagligt indhold, ofte gennem korte svar, noter og udfyldningsopgaver, og har i mindre grad karakter af at lære at skrive forskellige og længere tekster.

Vi har ikke tilsvarende danske kortlægninger af skriveundervisningen, men tidligere etnografiske studier af blandt andet skrivekultur i udskolingen har vist et stærkt fokus på genretræk og tekststruktur for at efterleve vurderingskriterier fra afgangsprøven (Christensen et al., 2014). Vi ved imidlertid fortsat relativt lidt om, hvad der kendetegner skriveundervisning i en dansk kontekst, og hvad der kendetegner de samtaler om skrivning, som eleverne møder i undervisningen, også i en bredere skandinavisk kontekst.

Samtaler i skriveundervisning

Internationale studier peger på, at netop samtalens karakter er afgørende for elevers skrivning. En forskergruppe fra University of Exeter har gennem en række interventions- og klasseværelsesstudier undersøgt det, de betegner som *high quality talk* om skrivning (fx Myhill & Newman, 2016; Myhill et al., 2022; Newman & Watson, 2020). De peger på, at denne type af klassesamtale er kendetegnet ved, at elever inviteres til at udforske sproglige valg i modeltekster eller egne tekster, begrunde deres beslutninger og reflektere over, hvordan grammatiske og stilistiske valg er med til at skabe betydning i tekst. Centralt er, at sproget ikke behandles som et normativt regelsæt, der skal anvendes korrekt, men som et repertoire af muligheder, som eleverne kan anvende for at lykkes med det, de gerne vil med deres tekster (Myhill et al., 2016). I et større interventionsstudie viser Myhill et al. (2012), at denne type af undervisning, hvor også grammatisk viden integreres i dialogiske drøftelser af konkrete skrivevalg, har en positiv effekt på elevers skrivekompetence, hvilket også er bekræftet i senere forskningsoversigter (Graham et al., 2023; Newman, 2024).

> **Internationale studier peger på, at netop samtalens karakter er afgørende for elevers skrivning.**

Newman (2025) uddyber, hvordan læreren kan orkestrere samtaler, der synliggør sammenhængen mellem sproglig form og retorisk virkning ved at identificere muligheder for at *rammesætte* og *følge op på* dialogen. Hun skelner mellem forskellige typer af rammesættende spørgsmål, der hver især guider elevernes opmærksomhed forskelligt i forhold til sproglige valg. Spørgsmålene kan fx være åbne og effektorienterede ("Hvilken stemning skaber denne beskrivelse?"), hvor eleverne inviteres til at reagere som læsere, eller de kan være valgorienterede ("Hvilke ord bidrager til den truende

stemning?"), hvor forbindelsen mellem skriftsprogligt valg og betydning ekspliciteres. Endelig kan læreren fokusere på et konkret sprogligt træk ("Hvad signalerer denne nominalfrase?") eller åbne for overvejelse af alternative formuleringer ("Hvad ville ændre sig, hvis vi brugte 'spankulerede' i stedet for 'traskede'?"). Pointen er, at forskellige rammesætninger åbner forskellige dialogiske rum og dermed forskellige muligheder for metasproglig erkendelse hos eleverne.

Samtidig viser Newman (2025), at det ikke er selve spørgsmålets form, der afgør, om samtalen bliver dialogisk, men i lige så høj grad hvordan læreren responderer og bygger videre på elevernes bidrag. Det indebærer fx at invitere til uddybelser, efterspørge begrundelser, reformulere elevers udsagn på en måde, der tydeliggør forbindelsen mellem sproglige valg og deres virkning, og kæde elevernes bidrag sammen, sådan så dialogen bliver sammenhængende, og så refleksioner og viden akkumuleres gennem dialogen.

Når læreren formår at integrere åbne, undersøgende sekvenser med mere fokuserede metasproglige nedslag, kan dialogen bevæge sig på et kontinuum fra mere implicitte og umiddelbare valg og iagttagelser af tekster til eksplicit metasproglig refleksion. Den metasproglige samtale kan således ses som noget, der udfolder sig på et kontinuum mellem det elevinddragende og det lærerstyrede (se også Høegh, 2018). Åbne, associative elevbidrag, som umiddelbart ikke fremstår særligt metasproglige, kan godt fungere som nødvendige afsæt for at eksplicitere og udvikle mere præcise begreber om sproglige valg og deres betydningsmæssige konsekvenser. Det afgørende er, at læreren formår at forbinde elevernes intuitive eller delvist artikulerede forståelser med en mere eksplicit opmærksomhed på sprogets muligheder som meningsskabende ressource (Newman & Watson, 2020; Watson et al. 2021).

Frem mod dette studie

Den skandinaviske forskning i samtaler i udskolingens skriveundervisning er sparsom (se dog fx Solheim et al., 2022), og der mangler studier, der går i dybden med lærerens mikrointeraktioner og orkestrering af samtaler om skrivning, der potentielt kan støtte elevers metasproglige repertoire i danskfag. Vores undersøgelse komplementerer de førnævnte Exeter-studier, som tager udgangspunkt i pædagogiske interventioner, ved at gå tæt på interaktion i ikke-intervenerende kontekster. For at undersøge vores forskningsspørgsmål om, hvilke skrivedidaktiske potentialer der kan fremlæses af en dansklærers støtte, så vil vi i analysen også have blik for, at klassesamtaler kan indeholde mere monologiske former, men stadig med støttende interaktionelle sekvenser. Derudover ser vi begrundelser for skriftsproglige valg som en central og relevant del af elevers metasprog, og vi vil derfor også have blik for, hvorvidt og hvordan læreren åbner for forskellige begrundelser for valg.

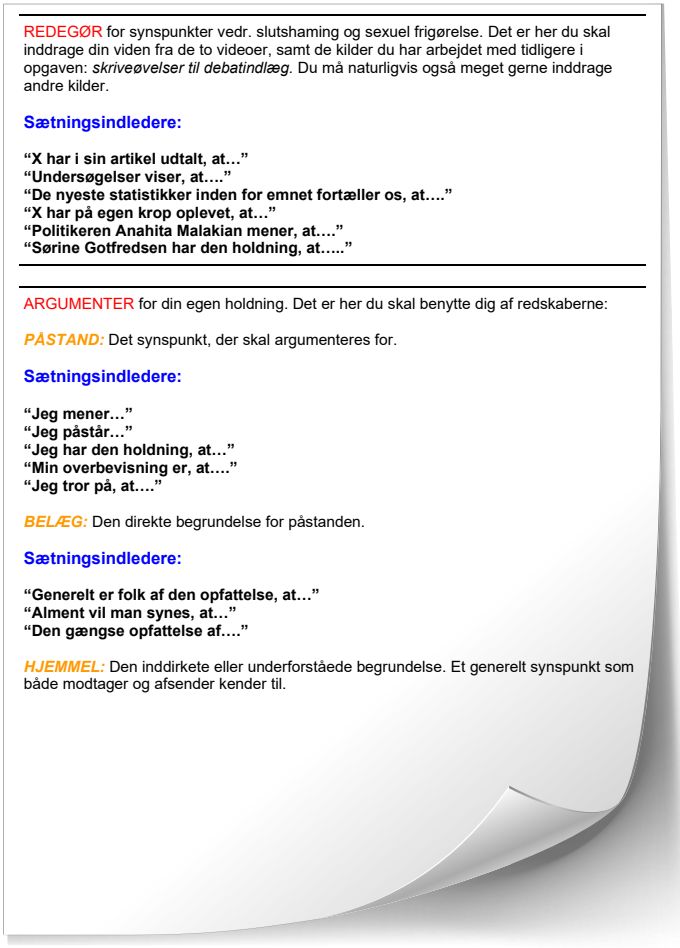
> Der mangler studier, der går i dybden med lærerens mikrointeraktioner og orkestrering af samtaler om skrivning, der potentielt kan støtte elevers metasproglige repertoire i danskfag.

Metode

Gennem et kvalitativt design analyserer vi dansklærerens støtte på mikroniveau i udvalgte aktiviteter og samtalesekvenser *under* og *efter* elevernes skrivning i to forløb. Vi analyserer empirien med et pragmatisk-semantisk fokus inspireret af kvalitativ indholdsanalyse (Mayring, 2000). Det muliggør, at vi kan undersøge, hvad læreren gør, med afsæt i *talk moves* og begreber udviklet af Newman (2025), men med en åbenhed over for andre former for mikrointeraktionel støtte.

Dansklæreren og hendes 8.-klasse

Undersøgelsen indgår som nævnt i indledningen i det større projekt *Writing Education* (2022-26) og tager afsæt i en analyse af fire forløb i argumenterende skrivning i 8. klasse, som denne artikels forfattere har undersøgt, med særligt fokus på forløbenes makroorganisering, og på hvilket metasprog der blev synliggjort gennem forløbets fælles aktiviteter (Tannert et al., i proces). På baggrund af den analyse har vi i denne artikel valgt at undersøge et forløb nærmere og inkludere det andet forløb, som vi også har fulgt i denne klasse, for på den måde at kunne få en mere dyb indsigt i dette skriveklasserum. Det ene forløb handler om skrivning af en argumenterende tekst om slutshaming, det andet om reportageskrivning i nærområdet. Skolen er en mellemstor folkeskole med to spor i en omegnskommune til København. Klassens dansklærer er uddannet danskvejleder, og der er 23 elever i hendes 8.-klasse. Lærerens undervisning udgør en kritisk case på den måde, at den er et eksempel på en praksis, der indeholder forholdsvis mange samtaler tæt på elevernes skriveproces, hvor læreren faciliterer elevernes metasproglige opmærksomhed. Vi forventer derfor gennem analysen at fremlæse inspiration for praksis og at kunne udvide eksisterende begreber til at identificere og forstå stilladsering på mikrointeraktionelt niveau (Flyvbjerg, 2006).



REDEGØR for synspunkter vedr. slutshaming og sexuel frigørelse. Det er her du skal inddrage din viden fra de to videoer, samt de kilder du har arbejdet med tidligere i opgaven: *skriveøvelser til debatindlæg.* Du må naturligvis også meget gerne inddrage andre kilder.

Sætningsindledere:

"X har i sin artikel udtalt, at…"
"Undersøgelser viser, at…."
"De nyeste statistikker inden for emnet fortæller os, at…."
"X har på egen krop oplevet, at…"
"Politikeren Anahita Malakian mener, at…."
"Sørine Gotfredsen har den holdning, at….."

ARGUMENTER for din egen holdning. Det er her du skal benytte dig af redskaberne:

PÅSTAND: Det synspunkt, der skal argumenteres for.

Sætningsindledere:

"Jeg mener…"
"Jeg påstår…"
"Jeg har den holdning, at…"
"Min overbevisning er, at…."
"Jeg tror på, at…."

BELÆG: Den direkte begrundelse for påstanden.

Sætningsindledere:

"Generelt er folk af den opfattelse, at…"
"Alment vil man synes, at…"
"Den gængse opfattelse af…."

HJEMMEL: Den inddirkete eller underforståede begrundelse. Et generelt synspunkt som både modtager og afsender kender til.

Figur 1: En del af skriverammen til opgaven om slutshaming, organiseret omkring opbygningen af teksten. Denne del handler om at redegøre og argumentere.

De to skriveforløb

I det første skriveforløb i februar 2023 skulle eleverne skrive et debatindlæg til en avis eller en hjemmeside om slutshaming. Forløbet varede to uger, og eleverne skrev deres debatindlæg i klassen. De blev præsenteret for en skriveramme (se figur 1), som var omdrejningspunkt i forløbet. En del af undervisningen vekslede mellem skrivetid og lærerens eksemplificering og refleksion over mulige formuleringer til hvert afsnit. Efter aflevering arbejdede eleverne i grupper med debatindlæg skrevet af elever i parallelklassen, der havde haft det samme skriveforløb. De undersøgte teksterne med afsæt i skriverammen og med afsæt i vurderingskriterier fra afgangsprøven i skriftlig fremstilling i dansk i 9. klasse.

I det andet skriveforløb arbejdede klassen med reportageskrivning, hvor eleverne skulle indtage rollen som journalister og skrive om et bestemt sted (fx et indkøbscenter) eller en bestemt begivenhed (fx en fodboldkamp) i lokalområdet. Skriveopgaven var en gruppeopgave. Forløbet varede tre uger. En del af tiden gik med elevernes research i lokalområdet. Hjemme i klassen vekslede undervisningen mellem skrivetid og klassesamtaler om mulige formuleringer til hvert afsnit, centreret om en skriveramme som i det første forløb. Til sidst hængte eleverne deres

reportager op i klassen, og hver gruppe fremlagde deres reportage, hvorefter læreren faciliterede en samtale om hver reportage med fokus på genren og sproglige virkemidler.

Empiri og analyse

Empirien i denne artikel består af skrevne feltnoter inklusive fotos til fastholdelse af iagttagelser samt lydoptagelser fra helklasse og gruppearbejde (se tabel 1). Feltnoterne følger undervisningslektionernes aktiviteter, hvor en aktivitet er defineret gennem undervisningsindhold og deltagelsesstruktur, så skift i aktivitet sker ved skift i indhold (fx fra info om lektionen til præsentation af en skriveramme) og/eller skift i deltagelsesstruktur (fx fra klassesamtale til gruppearbejde).

Forløb	Skriftlige feltobservationer	Lydoptagelser af klasserumsinteraktion	Anden empiri
Debatindlæg (februar, 2023)	Fire dobbeltlektioner	17 fælles klassesamtaler (aktiviteter) om skrivning, i alt 118 minutters lydoptagelser	Fotos af tavler, elevprodukter og andre artefakter i undervisningen
Reportage (maj, 2023)	Tre dobbeltlektioner	6 fælles klassesamtaler (aktiviteter) om skrivning, i alt 56 minutters lydoptagelser	Fotos af tavler, elevprodukter og andre artefakter i undervisningen

Tabel 1: Oversigt over empiri fra de to skriveforløb.

I analysen har vi først ud fra vores observationer identificeret alle klasse- og gruppeaktiviteter, hvor der foregik samtale om tekst, og rå-transskriberet klasseaktiviteterne ud fra lydoptagelser. Vi har herefter hver især gennemlæst transskriptionerne og i en fælles analysesession udvalgt tre aktiviteter, som samlet fremviser forskellige måder at støtte elever i at tale og tænke om skriftsproglige valg. Vi har identificeret sekvenser i disse, som belyser de måder, læreren orkestrerer samtalerne på, og transskriberet dem ud fra en enkel nøgle, hvor vi har fastholdt normal ortografi og tegnsætning og kun markeret længere pauser ( ), udeladt tekst […] og enkelte forhold som [ser spørgende ud på klassen], hvis de er relevante for forståelsen af indholdet.

Teoretisk-analytisk rammeværk

I vores analyse skelner vi som Newman (2025) mellem *talk moves,* der enten rammesætter eller følger op. Men hvor Newman primært fokuserer på interaktionelle muligheder centreret inden for en sekvens med lærerspørgsmål, elevbidrag og respons (en såkaldt IRF-sekvens), så har vores læsninger af empirien vist, at denne ramme kan suppleres og udvides, så vi også indfanger andre samtalegreb i undervisningen.

Rammesættende	Beskrivelse
Eksemplificering	Eksemplificering af mulige skriftsproglige valg
Valg, åben	Undersøgelse af, hvilke valg i en tekst(del) der giver en specifik virkning
Fokuseret valg	Fokus på et bestemt skriftsprogligt valg og begrundelser for det
Alternativt valg	Refleksion over begrundelser for en alternativ formulering

Opfølgende	Beskrivelse
Elaborering	Lægger gennem spørgsmål op til, at en elev uddyber sin metasproglige refleksion
Underbygning	Lægger op til, at en elev underbygger sit udsagn, fx ved at spørge til hvorfor
Reformulering	Gentager eller reformulerer elevudsagn eller spørger bekræftende til det
Opsummering	Læreren sammenfatter centrale metasproglige pointer

Tabel 2: Rammesættende og opfølgende samtalegreb.

Vores rammeværk er således i dialog med Newman (2025), men tager også højde for interaktionel mikrostilladsering gennem mere monologiske lærerudsagn, også inspireret af Hammond & Gibbons (2005). Vi har derfor de to greb 'Eksemplificering' og 'Opsummering', der hverken er lærerspørgsmål eller direkte opfølgende respons på et elevbidrag. Det gælder også de øvrige tre greb under rammesætning, at de både kan foretages som lærerspørgsmål og som en opmærksomhed, læreren kan modellere gennem lærerudsagn eller i mere rammesættende oplæg.

De samtaler, vi undersøger, er ikke centreret om en modeltekst, men i stedet om fx skriverammens sætningsstartere og formuleringer skabt mere frit i situationen af lærer eller elever. Vi ser eksemplificeringen af skriftsproglige valg inklusive alternative valgmuligheder som et samtalegreb (*eksemplificering*), der også potentielt kan åbne for refleksioner over begrundelser for valg (*fokuseret valg* og *alternativt valg*).

> De samtaler, vi undersøger, er ikke centreret om en modeltekst, men i stedet om fx skriverammens sætningsstartere og formuleringer skabt mere frit i situationen af lærer eller elever.

Fire analytiske nedslag

Åbne spørgsmål og samtalegreb, der støtter eleverne i at elaborere

Uddraget nedenfor stammer fra en klassesamtale i reportageforløbet. Eleverne har interviewet kilder og besøgt steder i lokalområdet, og nu skal de i gang med at skrive deres reportage. Samtalen handler om reportagens fremstillingsform, og vores analyse fokuserer på de greb, som læreren bruger til at rammesætte og drive klassesamtalen frem.

Uddrag 1

1	Lærer: Hvad er særligt ved en reportage? Hvad er nogle af de kendetegn, som er gode
2	at have med? Eller tips og trick, når man skriver en reportage?
3	Elev: At være en flue på væggen.
4	[…]
5	Elev: Den er meget beskrivende. Man får billeder, når man læser den.
6	Lærer: Ja, og hvordan kan man gøre sin tekst beskrivende? […] Hvilke hjælpemidler
7	kan man bruge til det?
8	Elev: Tillægsord.
9	Lærer: Man kunne fx bruge nogle tillægsord, som er med til at beskrive. Hvad kunne
10	man mere gøre?
11	Elev: Skrive med sanser.
12	Lærer: Ja, hvordan skriver man med sanser. Hvad betyder det egentlig?
13	Elev: Man skriver, hvad man forestiller sig, og med følelser.
14	Lærer: Ja, kan du komme med et eksempel? Hvis nu du skulle ( ) Nu udfordrer jeg dig
15	en lille smule. Du skal beskrive en dreng, der er ked af det. Hvordan kunne du beskrive
16	det uden at sige "drengen er ked af det"?
17	[…]
18	Elev: Hans tårer drypper ned som et vandfald.
19	Lærer: Hans tårer drypper ned som et vandfald. Ja! Vi er på rette vej.

I uddraget ser vi, hvordan læreren indleder klassesamtalen om reportagens fremstillingsform med tre rammesættende spørgsmål (linje 1 og 2). De er rettet mod mere globale genretræk, men inviterer eleverne til at reflektere over relevante skriftsproglige valg, der er særlige for reportagen. Elevsvaret i linje 5 fremhæver, at reportagen er beskrivende, og med en begrundelse, der angår effekt på læseren ("Man får billeder, når man læser den"). Det næste lærerspørgsmål (linje 6) er *en opfølgende respons* på dette elevsvar og opfordrer eleven til at *elaborere* og *eksemplificere*, hvordan man kan gøre sin tekst mere beskrivende. På den måde inviterer læreren også til en art afsøgning af *valg, åben*, men uden en konkret tekst. Også i linje 9-10 er den opfølgende respons en opfordring til at *elaborere* svaret ("Hvad kunne man *mere* gøre?"). De næste lærerspørgsmål fortsætter denne måde at reflektere på, som de tre første rammesættende spørgsmål har åbnet for, og fastholder altså eleverne i overvejelser over, hvad der gør sprog beskrivende. Læreren understreger her sin opfordring om *elaborering* ved at bruge ord som "egentlig" (linje 12), men også ved at spørge eleverne om en *reformulering* af et neutralt udsagn. I linje 18 *eksemplificerer* en elev et muligt valg, der altså bidrager til en undersøgelse af, hvilke valg der gør en tekst beskrivende, og lærerens gentagelse i linje 19 er en implicit anerkendelse af bidraget.

At eleverne har tænkt med i den form for tænkning, som lærerens spørgsmål har åbnet og fulgt op på, ser vi udtrykt i elevbidragene. De begynder med mere generelle overvejelser over genretræk og ender med, at en elev støttes til at give et eksempel på et skriftsprogligt valg, der beskriver ved at tale til sanserne, så refleksionerne forankres konkret. I den forstand inviteres også eleverne ind til at *eksemplificere* og skabe eksempler på formuleringer i den fælles klassesamtale.

Herefter fortsætter samtalen, ved at læreren i en længere tur *opsummerer* centrale metasproglige pointer (udeladt i udskrift af pladshensyn), hvor flere elevformuleringer inddrages som eksempler på det, læreren opfordrer eleverne til: at beskrive noget på en måde, der kan skabe både billeder og oplevelser hos læseren. Herigennem sker også et implicit optag af elevudsagnet i linje 5, som igen kan spejle et fokus i klassens og danskfagets skriveundervisning fra tidligere, nemlig beskrivende sprog.

Rammesætning gennem dialogisk-orienteret modellering

I begge skriveforløb organiserer læreren en vekselvirkning mellem skrivetid i klassen og korte læreroplæg om næste del af opgaven. I skriverammen indgår sætningsstartere, og i de korte læreroplæg skaber læreren nye og udbyggede eksempler, som eleverne kunne have formuleret. På den måde modellerer hun bud på skriftsproglige valg og begrundelser for dem. Derudover stiller hun retoriske spørgsmål og holder løbende pauser samt skaber øjenkontakt med eleverne for at tjekke, at de er med. Selvom disse små læreroplæg er overvejende monologiske, rammesætter læreren gennem de forskellige dialogisk-orienterede greb (mulige elevformuleringer, retoriske spørgsmål, øjenkontakt) elevernes skrivning og refleksioner på en måde tæt på elevernes arbejde. Det er en form, som vi tolker kan støtte eleverne ved at eksemplificere både konkrete skrivevalg og den dialog, eleverne kan have om egne tekster efterfølgende. Vi har valgt et eksempel på dette fra forløbet om debatindlæg.

Eleverne er i gang med at skrive om slutshaming og har i dagens lektion haft tid til individuelt at færdigskrive deres redegørelse for synspunkter (se også figur 1). Herefter følger et læreroplæg (uddrag 2 og 3) om skriveopgavens næste hoveddel, hvor eleverne skal skrive egne argumenter. Denne nøgleaktivitet varer otte minutter og følges af 25 minutters individuel skrivetid. Til sidst i dobbeltlektionen følger en gruppeaktivitet, 'GO', som er indlagt efter hver skrivetid i klassen. 'GO' står for guldkorn og optimering og fremstår som en ritualiseret aktivitet i klassens skriveundervisning, som eleverne er fortrolige med. Her læser de og giver feedback til hinandens tekstdele, mens læreren går støttende rundt.

Uddrag 2

1 Så har I redegjort for nogle synspunkter ( ) De synspunkter skal I forholde jer til i
2 jeres argumenter [...] Og for at gøre ens argument stærkt, så det ikke bare bliver en
3 synsning. 'Jeg synes slutshaming, det er noget lort.' 'Ja, det synes jeg også.' Og hvad
4 så? Men for at gøre det stærkt, så den, der læser debatindlægget, at der bliver skabt
5 rum for debat, så er man simpelthen nødt til at underbygge de her argumenter og
6 bygge dem op [...] Så den første sten, man lægger, ( ) det er påstanden. Det er det
7 synspunkt, som man skal argumentere for. For at gøre det tydeligt for læseren, at nu
8 er man i gang med det, så kan man bruge nogle sætningsindledere [læser fra
9 skriverammen på den digitale tavle] "Jeg mener", "Jeg påstår", "Jeg har den holdning
10 at", "Min overbevisning er at", "Jeg tror på at." Og det kan selvfølgelig godt være, at
11 I har nogle andre måder at formulere det på, men hvis man er helt på herrens mark, så
12 er de i hvert fald en hjælp.

I linje 3 eksemplificerer læreren potentielle påstande, som eleverne kunne have, og forankrer derved mulige bud tæt på elevernes skrivning gennem en mimet flerstemmig *eksemplifcering*,

der også indeholder et retorisk spørgsmål i linje 3-4, "Og hvad så?", der kan åbne for elevernes metasproglige tænkning. I linje 4-5 og 7 undersøger læreren *fokuserede valg* ved at begrunde, først brug af argumenter gennem en positiv evaluering ("stærkt") og effekt på læser ("rum for dialog") og forbinde det hele til elevernes skrivning ("at nu er man i gang med det"). Herefter *eksemplificerer* læreren igen gennem oplæsning af sætningsstartere fra skriverammen. I lærerens *opsummering* linje 10-12 pointerer hun, at forslagene ikke er en rettesnor, men muligheder.

Senere i aktiviteten retter læreren fokus på brug af belæg som underbygning af elevernes påstande eller synspunkter:

Uddrag 3

1 Så man kan starte med at sige: 'Jeg påstår, ( ) at slutshaming stadig lever ( ) Det gør
2 jeg, fordi ( ) dum dum dum.' Og så putter man sit belæg ind. Det er altså den direkte
3 begrundelse for påstanden. Her, der kan man starte sin sætningsindleder med [læser
4 fra skriverammen på den digitale tavle] "Generelt er folk af den opfattelse at ...",
5 "Alment vil man synes at... ", "Den gængse opfattelse af ..." og så videre. Eksempel:
6 'Jeg påstår at slutshaming stadig lever i bedste velgående.' 'Generelt er folk af den
7 opfattelse, at vi måske nærmer os et ligestillet samfund,' og så har jeg, så kan jeg
8 bygge videre på det i min hjemmel eller i mit belæg. 'Alligevel er den gængse
9 opfattelse dog også, at slutshaming lever i bedste velgående.' Jeg står totalt og
10 freestyler [...] Giver det mening?

I dette uddrag kan det ses, hvordan læreren udbygger *eksemplificeringen* ved først i linje 1-2 at formulere en måde at begrunde påstanden på og lade det være en potentiel elevstemme ("Det gør jeg fordi ( ) dum dum dum"). Så følger igen eksempler fra skriverammen, og så i linje 6-9 en *eksemplificering*, hvor læreren formulerer to mulige og mere udbyggede påstande, der inddrager andres synspunkter, som overgang til elevernes egen begrundelse eller altså belæg. Ved at give to forskellige eksempler nærmer læreren sig *alternative valg*, muligheden for at reflektere over dem, men uden at modellere eller spørge eleverne om begrundelser for den ene eller anden formulering (der heller ikke adskiller sig meget).

I uddraget er også et eksempel på en *reformulering*, men af lærerens eget udsagn. Det er linje 2-3, hvor belæg udlægges som "den direkte begrundelse for påstanden". På den måde bevæger læreren sig frem og tilbage på et kontinuum af mere ('belæg') eller mindre ('begrundelse') formelt metasprog knyttet til skrivesituationen, som støtter elever i en begrebsforståelse og udvikling af eget metasprog og tænkning om argumentation.

Tekstsamtale om parallelklassens tekster

Det sidste nedslag er fra den afsluttende aktivitet i forløbet om debatindlæg. Klassen har fået parallelklassens anonymiserede tekster, skrevet i et skriveforløb tilrettelagt på samme måde som det, vi har fulgt, og nu skal eleverne i grupper læse og tale om elevteksterne med udgangspunkt i fokuspunkter, som læreren har valgt med udgangspunkt i skriverammen (se også figur 1). Arbejdsgangen er, at læreren sætter en kort gruppesamtale i gang, og herefter samler hun op på elevernes iagttagelser i plenum. Det sker ved hvert fokuspunkt. Uddrag 4 nedenfor er fra en opsamling i

plenum. Eleverne har undersøgt og drøftet, hvordan holdninger kommer til udtryk i teksterne, fx gennem brug af sætningsindledere fra skriveskabelonen:

Uddrag 4

1	Lærer: Vi går lidt videre, jeg vil gerne lige høre et eksempel på [elevnavn] er der et
2	eksempel på øh [elevnavn) er det et eksempel? [...]
3	Elev: Jeg synes, at øh hun bruger masser af styrkemarkører [...] men jeg synes, at der
4	ikke er så god argumentation, fordi det er mest bare "fordi jeg ikke synes, det er fair,"
5	skriver hun. Og ikke sådan noget rygdækning, og så synes jeg også på et tidspunkt,
6	hvor hun, personen, er klar over, at der er nogen andre, der har en holdning, og så
7	skriver personen ikke mere. Hun skriver bare, der er nogen, der har en holdning, og så
8	ikke mere.
9	Lærer: God pointe. Hvordan kunne ( ) og nu spørger jeg hele klassen ( ) hvordan
10	kunne personen have gjort sine argumenter stærkere her? Hvad kunne være et godt tips
11	og trick og værktøj til at virkelig slå fast, det her, det er min holdning. [Elevnavn]?
12	Elev: Æh, kunne hun ikke have brugt bilæg, belæg?
13	Lærer: Et belæg?
14	Elev: Ja.
15	Lærer: Hvad kunne man proppe ind i det belæg der?
16	Elev: Undersøgelser.
17	Lærer: Eksempel så kunne man bruge det, som du selv sagde der (elevnavn).
18	Elev: Styrkemarkører.
19	Lærer: Ja, og du sagde også, at der kunne blive brugt rygdækning, at man kunne lige
20	trække en hjælper ind fra siden, som har ens ryg [elevnavn] du markerede.
21	Elev: Jeg tænkte, at man kunne bruge noget gendrivelser og lige fortælle, jeg har den
22	her holdning, men de synes ikke, det er [uhørligt] den her holdning.

I denne aktivitet træder det først og fremmest frem, at eleverne nu har en større del af taletiden. Gruppesamtalerne og de fælles opsamlinger sætter rammer for, at eleverne reflekterer over og taler om udvalgte kvaliteter ved teksterne og dermed for, at eleverne igen kommer til at bruge det metasprog, der har været i brug tidligere i forløbet.

Rammesætningen støtter eleverne i at reflektere over de *fokuserede valg*, de kan identificere i teksten, fx hvordan sætningsindlederne bruges til at udtrykke skribentens holdning. Det længere elevbidrag i linje 3-8 viser, at eleven har undersøgt og reflekteret over effekten af nogle af tekstens sproglige valg (*valg, åben*), når eleven formulerer sig om, hvordan konkrete valg i teksten markerer skribentens holdning. Eleven antyder desuden et relevant alternativt *eksempel* (rygdækning), som kunne have styrket dette aspekt af teksten. Lærerens opfølgning i linje 9-11 er en opfordring til at reflektere videre over netop de *alternative valg*, skribenten kunne have foretaget, og som elevbidraget har aktualiseret. I linje 15 og 17 opfordrer læreren til fortsat *elaborering,* inden læreren *reformulerer* elevudsagnet om rygdækning i linje 19 og 20. Uddragets sidste elevbidrag er endnu et eksempel på et alternativt valg, når eleven i linje 21 siger: "Jeg tænkte, at man kunne bruge noget

gendrivelser" og efterfølgende eksemplificerer – lidt i stil med lærerens modellering tidligere i forløbet (som vist i nedslag 1).

> **Rammesætningen støtter eleverne i at reflektere over de *fokuserede valg,* de kan identificere i teksten, fx hvordan sætningsindlederne bruges til at udtrykke skribentens holdning.**

Opsamling på de fire nedslag

De fire nedslag er fra henholdsvis starten, midten og slutningen af de to relativt ens opbyggede forløb og viser en række forskellige rammesættende og opfølgende samtalegreb, som har potentiale som inspiration til klassesamtaler i skriveundervisning i dansk.

Det første nedslag viser lærerens facilitering af en dialogisk klassesamtale gennem rammesættende spørgsmål, som i første omgang er rettet mod mere globale genretræk ved reportagen. Men især gennem den opfølgende respons støtter læreren eleverne i at elaborere og eksemplificere, hvad det egentlig vil sige at skrive beskrivende. Hun beder en elev prøve at omformulere et udsagn, "drengen er ked af det." På den måde skaber hun gennem sin facilitering af samtalen en forbindelse mellem en begrundelse om effekt på læser ("man får billeder, når man læser den") og et konkret skriftsprogligt valg.

Det andet eksempel er et læreroplæg (uddrag 2 og 3), hvor læreren indlægger mulige elevformuleringer og retoriske spørgsmål. Undervejs opsummerer læreren, som vi også så i det første nedslag. Læreroplægget er forankret i elevernes skrivning, og det er derfor gennem modelleringen af mulige valg og refleksioner over dem rammesættende for elevernes skrivning, men også for den efterfølgende responsaktivitet 'GO' (guldkorn og optimering) og for deres senere drøftelse af parallelklassens tekster.

Det fjerde uddrag viser gennem de relativt lange elevbidrag, hvordan eleverne deltager i den diskursive opmærksomhed på forbindelser mellem konkrete skriftsproglige valg og begrundelser. Det viser også, at læreren gennem opfølgende respons støtter eleverne i denne opmærksomhed ved at spørge direkte til fx alternative valg.

Diskussion

I analysen har vi undersøgt dansklærerens mikrointeraktionelle støtte i tre aktiviteter for at fremlæse skrivedidaktiske potentialer i form af inspiration til design af undervisning i udskolingen. I en skandinavisk kontekst findes der ikke studier af samtaler i skriveundervisningen i udskolingen, og vi komplementerer derved eksisterende skriveforskning i regionen. Det sker samtidig ud fra en teoretisk forståelse af en gensidig relation mellem elevers skrivning og metasproglige repertoire, hvilket gør lærerens facilitering af metasproglige samtaler centrale i skriveundervisningen – en forbindelse, der i øvrigt også er fremhævet i empiriske oversigter (fx Graham et al., 2023; Newman, 2024).

De analytisk-teoretiske begreber, vi har udviklet i dialog med Newman (2025), udvider samtidig blikket for, at støtte ikke kun behøver ske gennem egentlige dialogiske greb i form af rammesættende spørgsmål til eleverne og opfølgende spørgsmål. Gennem de fire nedslag viser vi de mange forskellige *talk moves*, læreren kan bruge i skriveundervisningen for at invitere eleverne med ind i en refleksionsrække, og at det også kan inkludere fx 'Eksemplificering' og 'Opsummering'

(Hammond & Gibbons, 2005). Det er således en pointe for os, at den metasproglige samtale ikke bør forstås binært som enten dialogisk eller monologisk, men fx kan være modellerende på en dialogisk-orienteret måde, der kan støtte elevformuleringer i og om tekst. På makroniveau viser de fire nedslag en mulig progression i metasproglig opmærksomhed i begge forløb frem mod aktiviteten *efter* skrivning, der også spejler det, eleverne er blevet tilbudt *under* deres skrivning.

> **Gennem de fire nedslag viser vi de mange forskellige *talk moves,* læreren kan bruge i skriveundervisningen for at invitere eleverne med ind i en refleksionsrække.**

Det udviklede rammeværk har gjort det muligt for os i artiklen at fremhæve, hvordan læreren inviterer eleverne til at medskabe formuleringer og eksempler. Selv i de mere monologiske læreroplæg (uddrag 2 og 3) mimer læreren en flerstemmighed, der involverer eleveksempler og potentielle formuleringer, sammen med lærerens egen *freestyling*. Det viser, hvordan elever kan inviteres til at reflektere over skriftsproglige valg på forskellige måder i samtaler.

I skriveundervisning kan modeltekster spille en rolle for at iagttage skriftsproglige valg og drøfte begrundelser for dem og alternative mulige formuleringer, som kan støtte elevers skrivning og diskursive opmærksomhed. Modeltekster kan imidlertid være lukkende, hvis de bruges som norm og ikke mulighed (Myhill et al., 2018; Myhill et al., 2025). I begge forløb ser vi, at eksempler og tekster bruges åbnende for at støtte elevernes valgmuligheder og refleksion. Elevernes egen skrivning er et omdrejningspunkt, men 'modelteksterne' kommer også fra skriveskabelonerne, og så skabes eksempler gennem interaktionen i klassesamtalerne. Enten af eleverne, faciliteret af lærerens spørgsmål, eller gennem lærerens øjebliksbud på formuleringer af påstande og belæg. Desuden i aktiviteten, hvor omdrejningspunktet er parallelklassens tekster (uddrag 4). Her skabes 'modeltekster' dermed også af elever i klassen gennem lærerens spørgsmål til alternative formuleringer.

Lærerens samtalegreb viser et stort danskfagligt beredskab og siger noget om kompleksiteten i, hvad det vil sige som dansklærer at være en god skrivelærer. Fx viser vores analyser, at læreren forankrer samtaler tæt på elevernes skrivning og modellerer konkrete eksempler og mulige begrundelser. På den måde får skriveprocessen også tid gennem drøftelser og skift i organiseringsform, og eleverne inviteres til at deltage i samtaler, hvor der udfoldes en metasproglig opmærksomhed og refleksion, der kan støtte deres skrivning.

> **Lærerens samtalegreb viser et stort danskfagligt beredskab og siger noget om kompleksiteten i, hvad det vil sige som dansklærer at være en god skrivelærer.**

Mange forhold har betydning i skriveundervisning i udskolingen (fx Graham et al., 2023). Det gælder selve skriveopgaven og dens faglige relevans samt oplevelsen af meningsfuldhed og specifikke formål, elevers muligheder for at trække på og gøre sig holistiske erfaringer med tekster i og uden for skolen, et engagerende skrivemiljø med mulighed for både at agere frit og få støtte, og det gælder fx støtte til skrivestrategier og lærerrespons på tekster.

I artiklen har vi komplementeret disse forhold ved at undersøge metasproglige samtaler om tekster og deres placering og udfoldelse. Vi ser en betydning af at støtte elevers udvikling af et relevant

metasprogligt repertoire, noget vi ser som måske endnu vigtigere end tidligere. Handlekraftige og reflekterede skrivekundskaber er blevet stadig mere centrale i takt med den teknologiske udvikling, senest i lyset af generativ kunstig intelligens og chatbots, der sætter krav til elevers navigation og muligheder for selv at agere og formulere sig i et nyt tekstlandskab (fx Kalantzis & Cope, 2025).

Derfor ser vi et behov for fremtidig forskning i almindelige skriveklasserum, der undersøger samspillet mellem undervisningens overordnede tilrettelæggelse og lærerens konkrete mikrointeraktionelle greb i klassesamtaler samt relationer mellem metasproglige praksisser i klasserummet og elevers skrivning og skriveudvikling.

Referencer

Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (red.) (2005). *Ungdommers skrivekompetanse* (Bind I & II). Universitetsforlaget.

Blikstad-Balas, M. (2018). Skrivediskurser i norskfaget – en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn. *Nordic Journal of Literacy Research, 4*(1), 42-60. https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1020

Blikstad-Balas, M., Roe, A., & Klette, K. (2018). Opportunities to Write: An Exploration of Student Writing During Language Arts Lessons in Norwegian Lower Secondary Classrooms. *Written Communication, 35*(2), 119-154. https://doi.org/10.1177/0741088317751123

Camps, A., Guasch, O., Milian, M., & Ribas, T. (2000). Metalinguistic activity: The link between writing and learning to write. I A. Camps & M. Milian (red.), *Metalinguistic Activity in Learning to Write* (s. 103-124). AUP.

Cazden, C. (2001). Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning (2. udg.). Heinemann.

Christensen, M. V., Kabel, K., Tannert, M. (2026). Student writers' metalinguistic repertoires in L1 education: Writerly choices and metalanguage in text interviews in Years 5 and 8. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 26,* 1-29.

Christensen, T. S., Elf, N. F., & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Syddansk Universitetsforlag.

Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry, 12*(2), 219-245. https://doi.org/10.1177/1077800405284363

Graham, S., Kim, Y.-S., Cao, Y., Lee, J. w., Tate, T., Collins, P., Cho, M., Moon, Y., Chung, H. Q., & Olson, C. B. (2023). A meta-analysis of writing treatments for students in grades 6-12. *Journal of Educational Psychology, 115*(7), 1004-1027. https://doi.org/10.1037/edu0000819

Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education, 5*(2), 93-116. https://doi.org/10.1016/0898-5898(93)90026-7

Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting Scaffolding to Work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect: An Australian Journal of TESOl, 20*(1), 6-30.

Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. Akademisk Forlag.

Kabel, K., Christensen, M. V., Tannert, M., Olsen, L., & Bendixen, S. F. (2024). *Manual for analyse af metasprogligt repertoire*. https://projekter.au.dk/fileadmin/projekter/WE-projektet/Ebog_-_Manual_for_analyse_af_metasprogligt_repertoire.pdf

Kalantzis, M., & Cope, B. (2025). Literacy in the Time of Artificial Intelligence. *Reading Research Quarterly, 60*(1), https://doi.org/10.1002/rrq.591.

Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research, 1*(2), 1-10. http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385

Miller, C. R. (1984). Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech, 70*, 151-176. http://dx.doi.org/10.1080/00335638409383686

Myhill, D., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education, 27*(2), 139-166. https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640

Myhill, D., & Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research, 80*, 177-187. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007

Myhill, D., Jones, S., & Wilson, A. (2016). Writing conversations: Fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education, 31*(1), 23-44. https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106694

Myhill, D., Lines, H., & Jones, S. (2018). Texts that teach: Examining the efficacy of using texts as models. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1-24. https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.03.07

Myhill, D., Newman, R., & Watson, A. (2022). Writing dialogues: Metalinguistic talk about writing. I R. Solheim, H. Otnes & M. O. Riis-Johansen (red.), *Samtale, samskrive, samhandle: Nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspil* (s. 71-93). Universitetsforlaget.

Myhill, D., Newman, R., & Watson, A. (2025). Reimagining Grammar Instruction: Nurturing a Repertoire of Infinite Possibilities. I C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (red.), *Handbook of Writing Research* (3. udg., s. 238-254). Routledge.

Newman, R., & Watson, A. (2020). Shaping spaces: Teachers' orchestration of metatalk about written text. *Linguistics and Education, 60*, 100860. https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100860

Newman, R. (2024). The Impact of [Meta] Talk about Writing on Metalinguistic Understanding and Written Outcomes: A Review. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 24*(1), 1-27. https://doi.org/10.21248/l1esll.2024.24.1.707

Newman, R. (2025). Developing metalinguistic understanding in the secondary English classroom: The role of teachers' framing questions and responsive talk moves in dialogic metalinguistic talk about written text. *Research Papers in Education, 40*(4), 613-639. https://doi.org/10.1080/02671522.2024.2447559

Nystrand, M. (1997). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning*. Teachers College Press.

Solheim, R., Otnes, H., & Riis-Johansen, M. O. (2022). Samtale, samskrive, samhandle : Nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill. Universitetsforlaget.

Sturk, E. (2023). The Teaching of Writing Across the Curriculum in School Years 4-6 in Sweden. *Written Communication, 40*(3), 892-942. https://doi.org/10.1177/07410883231169505

Tannert, M., Kabel, K., & Bendixen, S. F. (2025). Elevers metasproglige repertoire om egne tekster i danskfaget. I W. Collin, I. S. Hansen, T. T. Hougaard & K. Schriver (red.), *Møde om Udforskningen af Dansk Sprog* (Bind 20, s. 373-387). Aarhus Universitetsforlag. https://projekter.au.dk/fileadmin/projekter/Muds.dk/rapporter/Muds20.pdf

Tannert, M., Christensen, M. V., & Kabel, K. (i proces). Developing Metalinguistic Repertoires in Whole-Class Conversations: Insights from Year 8 Writing Classrooms.

Troelsen, S. (2018). En invitation man ikke kan afslå – analyse af afgangsprøven i skriftlig fremstilling med særligt fokus på skriveordren. *Nordic Journal of Literacy Research, 4*(1), 142-166. https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1267

Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/1-4020-7912-5

Watson, A. M., Newman, R. M. C., & Morgan, S. D. (2021). Metatalk and metalinguistic knowledge: the interplay of procedural and declarative knowledge in the classroom discourse of first-language grammar teaching. *Language Awareness, 30*(3), 257-275. https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1905655

Om forfatterne

Kristine Kabel er ansat som lektor i danskdidaktik på DPU, Aarhus Universitet, hvor hun også underviser på kandidatuddannelsen Didaktik Dansk. Hun forsker i elevers skrivning og i digitale teknologier og literacy, i sprog- og skriveundervisning og danskundervisning mere bredt.

Mette Vedsgaard Christensen er lektor i danskfagets didaktik på Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet. Hun underviser og forsker i danskfagets sproglige perspektiver, men også i dansk som andetsprog og i spørgsmål relateret til teknologi i danskundervisningen.

Morten Tannert er lektor i dansk og ph.d. ved læreruddannelsen i Aarhus, VIA University College. Her forsker han i læsning og skrivning i danskfaget samt i fagdidaktiske perspektiver på digitale teknologier i undervisningen.

Indlandsisen

Theodor Mortensen, Forfatterskolen for unge

Min ven i syden.

Jeg forstår hvad du mener.

Mine isflager har været havene rundt, men formåede kun at fortælle mig dette, før de smeltede bort. De sagde, at der overalt på jorden er forandring i gang. Hvert et dyr, hver en plante, selv de nådesløse bjerge mærker det. Det bliver varmere. Det bliver koldere, vådere og... og jeg tror også, jeg mærker det.

Men jeg har en plan. Jeg smelter ned i saltvandet. Som en stille hævn lader jeg ferskvandet stoppe den varme havstrøm og gøre sapiens verdenen så kold som jeg. Det er i gang, og det er uundgåeligt. Jeg føler det allerede. Jeg føler det våde ferskvand på min iskolde overflade. Jeg bliver mindre for hver dag, der går.

I sidste uge smeltede en af mine yndlingsgletsjere bare bort. Jeg navngav hende Aretha. Det var så smukt, sådan som hun stod ukueligt mod vest, så man kunne se solen dykke ned bag hende og bade hende i et rødt, lyserødt og orange lys. Det var hjerteskærende, men nødvendigt at se hende vælte ned i havet og skabe så store bølger, at de dovne sæler tumlede ned i vandet.

Din kolde ven i nord, Indlandsisen

Ps. Hils mørket fra mig – her er der midnatssol for tiden.

Skrivelyst i fællesskab

– når børn og voksne skriver sammen

STINE HEGER, POSTDOC, DPU, AARHUS UNIVERSITET

LYT til artiklen

Hvad sker der med børns skrivelyst, når voksne selv skriver med? Forskning i fritidsskrivning i forfatterskoler for børn viser, at skrivelyst her udvikles i særlige skrivefællesskaber. Voksne forfattere deler skriveprocesser, håndværk, tvivl og valg med børn og unge i forfatterskolerne, og dermed opbygges inkluderende, aktive og tillidsfulde skrivefællesskaber. Med afsæt i empiriske eksempler giver artiklen indblik i forfatterskolerne som kontekst, leverer en karakteristik af skrivefællesskabet og viser, hvordan den voksne forfatters egen skrivning er helt afgørende. På den baggrund argumenterer artiklen for, at lignende skrivefællesskaber kan etableres i skolen – og at lærerens egen skrivepraksis kan spille en central rolle for elevers skrivelyst.

Skrivning i fritiden i forfatterskoler for børn

Artiklen her formidler pointer fra et forskningsprojekt, hvor jeg har undersøgt skrivelyst i fritiden i forfatterskoler for børn (Heger, 2025). Både forfatterskoler som børnekulturelt fænomen[1] og skrivelyst som fagligt begreb[2] er underbelyste i eksisterende forskning, og jeg har været drevet af en interesse for at undersøge skrivelyst empirisk og fra børns perspektiver. I forfatterskolerne har jeg mødt børn, som aktivt vælger at bruge deres fritid på at skrive. De *vil* skrive, og de *kan lide* at skrive. Internationalt laves der undersøgelser, som viser, at flere og flere børn i skolen ikke bryder sig om at skrive (Bonafede et al., 2025), og her i Danmark viser nogle erfaringer fra praksis, at det kan være udfordrende for lærere at motivere elever til at skrive (Madariaga, 2025, s. 9).

Forfatterskoler for børn er organiserede fritidstilbud, hvor børn og unge (typisk 12-18 år) skriver deres egne historier og digte og bliver undervist af professionelle forfattere. De forfatterskoler, jeg har undersøgt, er organiseret af folkebiblioteker eller ungdomsskoler, og de er åbne tilbud uden optagelseskrav, hvor alle interesserede indenfor aldersgruppen kan deltage. Mange af børnene vender tilbage år efter år, og et centralt fokus i forfatterskolerne er, at det skal være sjovt for alle at skrive. Sammenlignet med skrivning i skolens danskundervisning udgør forfatterskolerne indlysende en anderledes kontekst for skrivning. Alligevel argumenterer jeg i min forskning for, at der er vigtig inspiration at hente for skriveundervisning i skolen. I denne artikel sætter jeg fokus på forfatterskolernes etablering af skrivefællesskaber, på den voksne forfatters egen skrivning og deltagelse, og hvad disse forhold betyder for de skrivende børn, som fx Natasja og Sofie her:

> Jeg synes, det aller-allersjoveste ved at være her, er, at man kan skrive sammen med andre.
>
> *(Natasja, 12 år)*

1 Se en nærmere gennemgang af området i Heger (2025), s. 28-35.

2 Skrivelyst er et mangefacetteret fænomen og en kompleks faglig term (se også Heger & Kabel, 2026). I dansk og nordisk forskning mangler der præciseringer af begrebet og for eksempel også viden om, hvad børn og unge selv oplever, at skrivelyst kan være for dem.

Det betyder meget, at jeg lærer det fra én, der selv er forfatter, fordi hun har en masse erfaring med at skrive. Hun siger ikke bare noget, hun tror eller har læst om, men hun kender alle mulige råd og teknikker fra sig selv og andre. Man kan få hjælp til at komme videre og sådn ...

(Sofie, 12 år)

> ”Jeg synes, det aller-allersjoveste ved at være her, er, at man kan skrive sammen med andre.”

Artiklens empiriske eksempler er udsagn fra samtaler med skrivende børn og udsnit af etnografiske beskrivelser fra et feltarbejde i tre forfatterskoler (2021-2023).[3] Både de voksne forfattere og de deltagende børn optræder under pseudonymer. De i alt 22 børn, som indgår i mit materiale, er forskellige både mht. socioøkonomisk baggrund, socialt og fagligt overskud generelt og skrivekompetencer specifikt. Alene i kraft af den store aldersspredning er der en stor diversitet i skriveerfaringer og -niveau. På tværs af forfatterskolerne fortæller børnene entydigt, at noget af det vigtigste for dem, når de skal skrive, er oplevelsen af at ”skrive sammen med andre”. På den baggrund har det i mine analyser af materialet været centralt at forstå, hvad det mere præcist betyder.[4]

Fra et forskningsmæssigt udgangspunkt er der flere mulige svar på, hvad det vil sige at skrive sammen. Ofte betyder det ”samarbejde om skrift” eller at ”skabe en fælles tekst” (fx Baun, 2024; Sørhaug, 2022). Fokus på elevteksten, dens udformning og kvalitet er generelt udbredt i skriveforskning i skolen (Bremholm et al., 2022). Men på baggrund af mine empiriske erfaringer fra forfatterskoler har jeg interesseret mig for, hvordan man kan karakterisere det at skrive sammen, når det i mindre grad handler om teksten som produkt og i højere grad om skrivningen som aktivitet. Ifølge skriveforskeren Robert Yagelski er det at skrive – og at skrive sammen – en aktivitet, der er væsentlig i sig selv, uafhængigt af den tekst, der produceres som resultat af skrivningen (2009). I mine analyser af skrivepraksis i forfatterskoler ser jeg netop, at det er en fælles aktiv praksis med at skrive, børnene værdsætter: I forfatterskolerne betyder det ”at skrive sammen”, at man er en del af det, som jeg kalder et *skrivefællesskab*. I det følgende afsnit vil jeg karakterisere skrivefællesskabet med udgangspunkt i min empiri og med teoretisk forankring hos den amerikanske skriveforsker Steve Graham.

Hvad er et skrivefællesskab?

Graham understreger, at skrivning på én gang er en individuel og en social aktivitet, og han opstiller en definition af et skrivefællesskab, på engelsk et ”community of writing” (Graham, 2018). Hans definition er bredt anvendelig. Den trækker på både kognitive og sociokulturelle tilgange til skrivning, og den kan karakterisere fællesskaber om skrivning både i og uden for klasserum. Et skrivefællesskab består af aktivt skrivende medlemmer. Disse aktive medlemmer deler fælles mål med skrivning, udveksler handlinger frem mod disse mål og deler både færdige og ufærdige tekster med hinanden. Graham understreger, at både fysiske rammer (fx at mødes et passende sted) og psykiske rammer (fx et godt miljø om skrivning) har afgørende betydning for skrivefællesskabet. Han understreger desuden det afgørende i en grundlæggende fælles opfattelse af at være en del

3 Læs mere om feltarbejdet i forfatterskoler og den metodiske tilgang til undersøgelse af skrivelyst og børnenes oplevelser i forskningen bag artiklen i Heger (2025), s. 35-41 og s. 77-113.

4 Der er flere vigtige temaer i relation til skrivelyst i forfatterskoler, som jeg udfolder andre steder, nemlig oplevelsen af en vis frihed i skrivning (Heger, 2025a) og det at få mulighed for at udfolde fantasien i skrivning (Heger, 2025b).

af noget større sammen. I forfatterskolen er alle medlemmer netop aktivt skrivende, og skrivning er et fælles ærinde. Børnene skriver ikke fælles tekster, men de indgår i fælles processer med at finde på og udvikle indhold og med at håndtere udfordringer i skriveprocessen. En stor del af tiden sidder børnene stille sammen og skriver, foranlediget af en øvelse eller idé fra forfatteren, der fx kan lyde sådan her:

> "I skal starte med at skrive 'hvis der ikke fandtes penge …', det er ligesom den første sætning, og så skal I bare skrive løs i fem minutter. Allerhelst sådan at fingrene ikke står stille, og at det bare kører," Astrid bevæger fingrene i luften som hen over et usynligt tastatur. "Er I klar på den? Jeg sætter tiden i gang nu!"

Den voksne forfatter sætter altså rammer for skrivepraksis og -aktiviteter gennem en overordnet plan og konkrete skriveøvelser, som børnene afprøver og eksperimenterer med. Men hvis et barn får en impulsiv idé, er der samtidig åbenhed overfor den, og nogle gange afprøver hele gruppen idéen sammen. På den måde udveksler børnene løbende handlinger og idéer i skrivning, og ufærdige tekster deles og drøftes undervejs. Balancen mellem faste rammer og frihed til selv at bestemme, hvad man vil skrive, er vigtig for børnene og får dem til at føle sig som en del af et skrivefællesskab, der er større end dem selv (jf. Graham). En typisk opfølgning på en fælles skriveaktivitet er at tale sammen: Hvad kom frem? Hvordan var det at skrive på den måde? Hvilke valg tog de? Gik nogen i stå? De skiftes til at læse op af de skrevne tekster for at tale om, hvordan man kunne arbejde videre. I sådanne situationer er den voksne forfatters input og ageren vigtig for etableringen af skrivefællesskabet, som i dette udsnit af en samtale mellem den voksne forfatter Lisbeth og nogle børn i en forfatterskole:

> De tager en runde, hvor børnene fortæller om de tekster, de er i gang med. "Hvad med din historie – hvad var konflikten i den?" spørger Lisbeth. "Det er den, der gør, at personen gør ting, ik?" siger Bera lidt tøvende. De snakker om grundkonflikt, mål og modstand. "Jeres historier gør indtryk", siger Lisbeth henvendt til alle, "jeg kan huske dem." Hun refererer detaljeret til børnenes tekster fra sidst, også til forskellige versioner af dem. Så når hun til Selma: "Hvad er konflikten her?" Selma siger, at hun ikke helt tror, der er kommet en konflikt endnu. "Det er rigtigt," siger Lisbeth – det er noget, karakteren ikke har mødt endnu, men hvad kunne det være? Selma siger, "noget med at møde en ny karakter, der forråder personen, og som så forelsker sig?" Lisbeth taler videre ind i Selmas historie, og de andre børn lytter og kommer også med forslag. "Hovedperson og mål er godt, men der skal være modstand og forhindringer, for ellers bliver det for kedeligt," forklarer Lisbeth.

"De tager en runde, hvor børnene fortæller om de tekster, de er i gang med. "Hvad med din historie – hvad var konflikten i den?" spørger Lisbeth.

Lisbeth bringer sin viden om skrivehåndværket og fortællingers virkning på læsere i spil; men det er samtidig en fælles proces at udvikle de forskellige teknikker og aspekter af en fortælling. Samtalerne er ofte præget af tvivl eller tøven, og teksterne, de taler om, er ufærdige eksperimenter, som ikke nødvendigvis bliver skrevet færdige. Forfatteren viser, at hun er engageret i det, børnene skriver, ved at huske og referere til deres tekster. Samtalen er et eksempel på forfatterskolernes måde at opbygge et forstående og opmuntrende miljø omkring skrivning. Skriveprocessens glæder og kvaler kan deles, og det skal være sjovt og rart at være med til at skrive, også når det kan være

svært. Den støttende og positive atmosfære er noget, som børnene tydeligt italesætter. Her er det Ingeborg og Alexis, der fremhæver, hvordan de oplever at blive opmuntret, hjulpet og lyttet til:

> Vi gør altid noget ud af en god mening, og vi gør altid noget for at hjælpe hinanden og sådan opløfte hinanden … Ja, så det er virkelig fedt, at der er fællesskab i det.
>
> *(Ingeborg, 14 år)*

> [Jeg kan godt lide] at vi ved, at det [vi skriver] bliver modtaget på en måde, hvor der bliver lyttet, fordi vi alle sammen kender det der med at skrive en tekst og ikke helt vide, om det virker og sådan.
>
> *(Alexis, 16 år)*

Som en overordnet konklusion om forfatterskolernes skrivefællesskab finder jeg i min forskning, at der grundlæggende er to betydninger af børnenes udsagn om at skrive sammen: De værdsætter samvær *om* skrivning, når de udveksler skriveerfaringer, udvikler skrivehåndværket sammen og opmuntrer hinanden. De værdsætter desuden samvær *i* skrivning, når de hver uge mødes for at sidde sammen og skrive på hver deres tekster, men med skrivning som en fællesskabende aktivitet. Både samværet *om* og *i* skrivning er afgørende for skrivefællesskabet. Den aktive fælles skrivepraksis er et mål i sig selv. Børnene mødes for at skrive, ikke nødvendigvis for at færdiggøre tekster. I det næste afsnit uddyber jeg, hvordan skrivefællesskabet desuden ikke kun findes mellem børnene indbyrdes, men også mellem børnene og den voksne forfatter.

> **Den aktive fælles skrivepraksis er et mål i sig selv. Børnene mødes for at skrive, ikke nødvendigvis for at færdiggøre tekster.**

Slægtskab mellem børn og voksne i skrivning

I forfatterskolerne er den, der underviser i skrivning, selv et aktivt skrivende menneske, som taler med udgangspunkt i egne konkrete erfaringer. At alle – børn og voksne – i forfatterskolen har en egen aktiv skrivepraksis, er konstituerende for skrivefællesskabet. Dette er et vigtigt aspekt for børnene, som Vibe her forklarer:

> ”En forfatter kan jo selv sætte sig ind i, hvordan det føles at skrive. Så hun ved ligesom lidt om, hvad der kører rundt i ens hoved, når man skal skrive noget”.
>
> *(Vibe, 14 år).*

Som jeg var inde på i forrige afsnit, er der i forfatterskolernes skriveundervisning primært fokus på håndværk, proces og teksters virkning. Sammenlignet med skrivning i skolen er der meget lidt fokus på genrer og fortolkning af teksters betydning. Frem for at spejle sig i teksteksempler (som er udbredt i skolepraksis) spejler børnene sig i den voksne forfatter, i hendes skriveadfærd og den praksis, hun repræsenterer. De ønsker at få del i hendes erfaringer med at skrive og at forstå hendes måder at skrive på. Det skaber en særlig intimitet mellem børnene og den voksne underviser, her illustreret ved et eksempel med den voksne forfatter Astrid, som en dag har en kuffert med bøger med i forfatterskolen:

> Astrid har en lille rullekuffert med, fyldt med sine egne udgivne bøger. Kufferten ligger lige nu åben på gulvet i biblioteket mellem to små sofaer og et par stole. Astrid tager bøgerne op af kufferten og laver små, tilfældige stakke, mens hun ser ud til at lede efter noget bestemt.

Børnene sidder i sofaerne, vendt mod kufferten, Astrid og hinanden, afventende. "Ah, her er den!" Astrid holder bogen op og sætter sig på en stol over for børnene. "Jeg ville fortælle jer om denne her," hun banker med pegefingeren på omslaget, "der er noget særligt ved fortælleren." Astrid fortæller om bogens handling og karakterer og siger derefter: "Det, der er specielt ved den her, det er, at da jeg ligesom havde skrevet halvdelen af den, så gik jeg helt i stå."

> **Frem for at spejle sig i teksteksempler (som er udbredt i skolepraksis) spejler børnene sig i den voksne forfatter, i hendes skriveadfærd og den praksis, hun repræsenterer.**

Astrid taler ikke om sine bøger for at få børnene til at læse; hun gør det for at hjælpe dem med at forstå skrivehåndværket: Hun giver idéer til, hvordan man kan skrive, hun viser, hvilke problemer alle skrivende kan opleve, og hun viser forslag til, hvordan man kan løse dem.

"Og så printede jeg det hele ud! Det gør jeg tit, når jeg er gået i stå, så printer jeg det ud og læser det. Og så gik det op for mig, at der kun var to steder, hvor man ligesom kunne læse, hvilket køn jeg tænkte, at fortælleren var – det er en jegfortæller – og så tænkte jeg, ej det var sgu da egentlig meget fedt. Og så slettede jeg de to steder, eller altså, jeg skrev de to steder om, og så skrev jeg videre med den bevidsthed, at jeg ikke skulle sige, hvilket køn fortælleren har. Og det ved man så simpelthen ikke i bogen, om det er en dreng eller en pige, der fortæller. Og det er et ret fedt greb, fordi de fleste faktisk slet ikke lægger mærke til det (...) og det var bare det, jeg ville fortælle jer, at det er også noget, man kan overveje, hvad er det egentlig for en fortæller, man skriver frem?"

Forfatterskolens skrivefællesskab er et mulighedsrum, hvor den voksne naturligt har en større erfaring, men hvor skrivning samtidig er noget, man udvikler viden om og øver sig på sammen. Som besøgende forsker deltog jeg også i skrivefælleskabet. Indimellem måtte jeg derfor også læse op og dele ufærdige tekstforsøg. I disse situationer mærkede jeg selv det positive og intime rum om skrivning og den sårbarhed, der er forbundet med at skrive og dele. Det er en sårbarhed, som man i et skrivefællesskab må være villig til at være i, og det er noget, som kræver tillid, for eksempel til at de andre gerne vil lytte. Som Vibe her forklarer, så er det noget særligt ved forfatterskolens skrivefællesskab:

"Det er anderledes her [end i skolen], fordi folk her – de vil rent faktisk gerne høre, hvad man skriver".

(Vibe, 15 år).

Børnene vænnes til at være i sårbarheden og tilliden, hvor den ufærdige tekst og delingen af den bliver noget, de forholder sig naturligt til:

"[Noget af det særlige ved forfatterskolen er] at de andre læser ens tekster (...) at man ser, hvor forskelligt man kan skrive ... at vi ser hinandens".

(Selma, 13 år).

> **Forfatterskolens skrivefællesskab er et mulighedsrum, hvor den voksne naturligt har en større erfaring, men hvor skrivning samtidig er noget, man udvikler viden om og øver sig på sammen.**

Ved at se, hvor forskelligt man kan skrive, som Selma siger, så får de indblik i hinandens tekster og processer og opnår dermed også en dybere forståelse for deres egen skrivepraksis. Nogle af de voksne forfattere skriver konsekvent selv med, når børnene sidder og skriver, og når forfatteren gør det, så er det noget, der har betydning for børnenes opfattelser af skrivning:

> Det er sjovt, når I [voksne] også skriver med, fordi ... bare det der med, at man også kan se, at det ikke kun er os, der sidder og skriver og læser op, men at de voksne også er med ... Jeg har også en præstationsangst, og det synes jeg, at det har hjulpet mig med, at jeg kan se, at det også kan være svært for jer nogle gange. Det er bare meget fedt, når det er, at man selv har det lidt svært med det.
>
> *(Sofie, 12 år)*

Ved at forfatteren både styrer og deltager i skrivepraksis, opstår et særligt møde i skrivning mellem børn og voksne. I min forskning betegner jeg dette møde som slægtskab i skrivning eller "en slægtskabsbaseret skrivepraksis" (se også Heger, 2025a). Det gør jeg med inspiration fra børnelitteraturforsker Marah Gubar og hendes definition af en slægtskabsbaseret barndomsopfattelse.[5] Den bygger på en forestilling om, at "børn og voksne er beslægtede med hinanden, således forstået, at de hverken er nøjagtig ens eller radikalt forskellige. Slægtskabsbegrebet vidner om relation, forbindelse og lighed uden at indebære homogenitet, ensartethed og jævnbyrdighed." (Gubar, 2016, s. 24). Den forståelse er meningsfuld i relation til forfatterskoler for børn, hvor det at være skrivende menneske er i centrum – ikke om man er barn eller voksen. Man er forfatter ved at deltage i skrivefællesskabet, uanset status af de tekster, man skriver. Denne forbindelse i skrivning har stor betydning for børnene, også når jeg taler med dem om skrivelyst og mod på skrivning. De får bl.a. en forståelse for, at *alle* kan opleve, at skrivning er svært:

> [Når en forfatter underviser], så får man sådan lidt mere om, hvordan det er indeni. Vi har jo også fået at vide nogle gange, at hun også har lidt svært ved nogle ting jo. Det er hårdt at skrive, det er ikke bare let, det er ikke bare let og lagkage jo [...] Det har bare givet mig bevis på, at ingen er perfekte.
>
> *(Billie, 13 år)*

En skrivende dansklærer

Som forsker ser jeg et stort potentiale i at etablere lignende skrivefællesskaber i skolens klasserum. Skrivefællesskabets betydning for skrivelyst træder tydeligt frem i mit og i andre forskeres arbejde, fx også hos Debra Myhill og kolleger (2023). På den ene side udgør alle klasserum allerede et fællesskab. På den anden side kan klasserummet og dets fællesskab godt danne ramme om skriveaktiviteter uden at være et fællesskab om skrivning, for eksempel hvis skrivning primært praktiseres, for at færdigskrevne tekster kan vises til en lærer med henblik på at vurdere elevens evner og kompetencer (Nolen, 2007). Min forskning i forfatterskoler viser, hvordan aktive skrivefællesskaber kan etableres, og hvordan de kan styrke børns lyst til at skrive. På den baggrund peger jeg desuden på, at et skrivefællesskab ikke kun handler om, at elever skal skrive og skrive sammen: Eleverne skal opleve at

5 Oversat fra det originale begreb på engelsk: *kinship* (Gubar, 2013).

høre til i et skrivefællesskab, og det inkluderer et fællesskab med læreren. I en retorisk tradition for skriveundervisning er det almindeligt anerkendt, at en skriveunderviser selv bør være aktivt skrivende (Quintilian, 1998; Lindemann, 2001; Murray, 2004); men i Danmark er den tanke ikke udbredt i skolesammenhæng. Det er bemærkelsesværdigt; især fordi de færreste sætter spørgsmålstegn ved, om en dansklærer bør læse de tekster, eleverne skal læse. På samme måde kunne det være naturligt, at dansklæreren selv skriver og afprøver skriveopgaver. I andre skabende fag som billedkunst eller musik er det almindeligt, at den, der underviser, mestrer det skabende aspekt af faget i en vis udstrækning. Skrivning er en kreativ skabende aktivitet, uanset hvilken genre der skrives i (Cremin & Myhill, 2012), og det burde ikke være en fremmed tanke, at den, der underviser i skrivning i skolen, også selv har en vis levende skrivepraksis. Denne opfattelse er mere udbredt uden for Norden, fx i England. I forskning herfra ses en række projekter under betegnelsen "teachers as writers". De viser bl.a., at lærere, der udvikler deres egen skrivepraksis, ændrer deres opfattelser af skrivning, hvilket påvirker deres skriveundervisning. De bliver fx mere empatiske over for elevernes processer og mere villige til at differentiere undervisningen (Cremin, 2006; Cremin & Baker, 2010; Cremin et al., 2020). Når læreren selv er aktivt skrivende, kan det således påvirke både tilgange til skrivning og stemninger i klasserummet, hvilket ifølge forskningen kan have en positiv indvirkning på elevers indstilling til skrivning.

Den skrivende lærer er ikke et tiltag uden udfordringer, hvilket de engelske projekter også berører. Det er samtidig klart, at skrivepraksis fra forfatterskoler ikke bare kan kopieres ind i danskundervisning. I skolen skal undervisningens indhold leve op til fagets mål, og tekster skal bedømmes. En dansklærer har på mange måder en anden og større opgave for sig end forfatteren i forfatterskolen, og der er mange forskelle på de to kontekster for skrivning. Men der er også ligheder. I forfatterskolen er det, som i skolen, en voksen, der sætter rammer og styrer skriveaktiviteter. På de forfatterskolehold, jeg har fulgt, deltager mange forskellige børn. Nogle er fagligt stærke, men flere kæmper med ordblindhed eller sociale udfordringer. På nogle hold er aldersspredningen desuden stor, fx 11-17 år, så ligesom i skolen kan en stor differentiering være nødvendig i undervisningen. Læreren skal ikke være som en forfatter; men læreren kan opfatte sig selv som et skrivende menneske, der kan dele sine erfaringer med eleverne. Der ligger et stort potentiale i at udvikle og undersøge dette område yderligere i Danmark og i Norden.

Vil du udvikle et skrivefællesskab med eleverne i din klasse?

- Hvordan kan skrivning blive en aktiv fælles praksis i klassen og et mål i sig selv? Begynd måske med mindre skriveaktiviteter, som er øvelser og (ufærdige) eksperimenter, og som ikke skal afleveres.
- Fælles udveksling af erfaringer, fælles udvikling af skrivehåndværk og indhold til tekster er vigtige aspekter af et skrivefællesskab. Hvordan kan du skabe rum i skriveundervisningen for afprøvende tilgange og mindre fokus på færdige tekster?
- Et reelt skrivefællesskab kræver, at du kan skabe en opmuntrende og positiv atmosfære om skrivning. Hvordan har du det selv med at skrive? Hvilken opmuntring har du selv brug for, når du skal skrive?
- Hvordan kan du som lærer komme til at skrive mere selv? Hvilke skriveerfaringer kan du dele med dine elever? Kan du afprøve en skriveopgave eller deltage i en skriveøvelse i klassen?
- Hvordan kan rammer om skrivning og skriveopgaver blive fleksible, så eleverne oplever en balance eller et samspil mellem voksenstyring og selvbestemmelse?
- Et velfungerende skrivefællesskab er præget af empati, tillid til hinanden og villighed til at være sårbar i skrivning. Hvordan kan sådan et rum skabes med eleverne i din klasse?

Referencer

Baun, L. (2024). *Samskrivning og mimesis: En undersøgelse af relationerne mellem elever, lærere, tekster og digital teknologi i 1. klasse.* Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.

Bonafede, F., Clark, C., Picton, I., Cole, A., & Young, R. (2025). *Children and young people's writing in 2025*. National Literacy Trust UK.

Bremholm, J., Kabel, K., Liberg, C., & Skar, G. B. (2022). A review of Scandinavian writing research between 2010 and 2020. *Writing & Pedagogy, 13*(1-3), 7-49. https://doi.org/10.1558/wap.21637

Cremin, T. (2006). Creativity, uncertainty and discomfort: teachers as writers. *Cambridge Journal of Education, 36*(3), 415-433. https://doi.org/10.1080/03057640600866023

Cremin, T., & Baker, S. (2010). Exploring teacher-writer identities in the classroom: Conceptualising the struggle. *English Teaching: Practice and Critique, 9*(3), 8-25. https://eric.ed.gov/?id=EJ912620

Cremin, T., & Myhill, D. (2012). *Writing Voices – Creating Communities of Writers*. Routledge.

Cremin, T., Myhill, D., Eyres, I., Nash, T., Wilson, A., & Oliver, L. (2020). Teachers as writers: learning together with others. *Literacy, 54*(2), 49-59. https://doi.org/10.1111/lit.12201

Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist, 53*(4), 258-279. https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406

Gubar, M. (2013). Risky business: Talking about children in children's literature criticism. *Children's Literature Association Quarterly, 38*(4), 450-457. https://doi.org/10.1353/chq.2013.0048

Gubar, M. (2016). Et risikabelt foretagende. At tale om børn i børnelitteraturforskningen. *Passage – tidsskrift for litteratur og kritik, 31*(75), 21-28. https://doi.org/10.7146/pas.v31i75.24163

Heger, S. (2025). *Skrivelyst. Forfatterskoler for børn i retorisk og børnelitterært perspektiv*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.

Heger, S. (2025a). Child writers and their perceptions of agency in author schools. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures, 17*(2). 242-264. https://doi.org/10.3138/jeunesse-2024-0029

Heger, S. (2025b). Fantasiens afgørende rolle i skriveundervisning. *Tidsskrift for Danskdidaktisk Forskning. 1*(1), 1-25. https://tidsskrift.dk/tdf/article/view/162076

Heger, S. (2024). "Det bedste er at skrive sammen med andre": Fællesskab og skrivelyst i forfatterskoler for børn. *Acta Didactica Norden, 18*(3), 21 sider. https://doi.org/10.5617/adno.10907

Heger, S., & Kabel, K. (2026). Børn og unges skrivelyst. *Pædagogisk indblik, 30*. Aarhus Universitetsforlag. https://dpu.au.dk/viden/paedagogiskindblik/boern-og-unges-skrivelyst

Lindemann, E. (2001). *A rhetoric for writing teachers*. Oxford University Press.

Madariaga, T. B. (2025). *Veje til elevers skrivelyst. Greb og opgaver til motiverende skriveundervisning.* Dafolo.

Murray, D. M. (2004). *A writer teaches writing*. Heinle Cengage Learning.

Myhill, D., Cremin, T., & Oliver, L. (2023). The impact of a changed writing environment on students' motivation to write. *Frontiers in Psychology, 14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1212940

Nolen, S. B. (2007). Young children's motivation to read and write: Development in social contexts. *Cognition and Instruction, 25*(2-3), 219-270.

Quintilian (1998). *Institutio oratoria* (bd. 1-4). Harvard University Press. (Originalt værk udgivet i 95 e.v.t.).

Sørhaug, J. O. (2022). *På sporet av aktørar som skriv. Ein studie av to digitale samskrivingskasus i ein ungdomsskoleklasse.* Ph.d.-afhandling. Universitetet i Agder.

Yagelski, R. P. (2009). A thousand writers writing: Seeking change through the radical practice of writing as a way of being. *English Education, 41*(1), 6-28.

Om forfatteren

Stine Heger er postdoc i danskfagets didaktik ved Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU) på Aarhus Universitet i København. Hun er ph.d. fra samme sted med afhandlingen *Skrivelyst. Forfatterskoler for børn i retorisk og børnelitterært perspektiv* (2025). Hendes forskningsinteresse i børn og unges skrivning går på tværs af felterne retorik, børnelitteratur og danskfag. Hun samarbejder p.t. med andre forskere fra DPU, KU og VIA om at undersøge 8.-klasseelevers skrivning med AI i projektet *Hybride tekstpraksisser i danskfaget* (2026-2029).

De underjordiske væsner

Alva Berthou, Forfatterskolen for unge

Kære Eg

Vi forstår dine bekymringer til fulde. Vores muld er hård som klipperne selv, og andre gange så blød og smuldrende, at vores ly falder sammen. Vores folk er skræmte.

Vi har overhørt de nyankomne, de er tankeløse og forstår ikke det, der foregår foran dem.

De forstår ikke, at det er dem – dem som varmer, dem som regner, og dem som ødelægger. Men de kan mærke det, de ved at noget er forkert, helt galt.

Lige så vel som vi, vi væsner og børn af naturen, vi som kom først, vi som ved, og vi som kan se det ske, vi som er ældst.

Vi kan mærke det i vores indre, den samme uro og prikkende fornemmelse, som vi alle deler. Men mist ikke modet, vores kære eg, håbet vil komme, og de nyankomne vil finde deres fornuft.

Hilsner fra De underjordiske væsner

Samskrivning i gymnasieklasser for unge med autisme

Identitet, overgange og kommunikation

MALENE SØDERBERG, LEKTOR, HØJE-TAASTRUP GYMNASIUM
KIRA BANGSGAARD, LEKTOR, HØJE-TAASTRUP GYMNASIUM

Elever med en Autisme Spektrum Forstyrrelses-diagnose (ASF) oplever ofte en større kognitiv belastning i mødet med den akademiske skrivning i gymnasiet end neurotypiske elever. På Høje-Taastrup Gymnasium har vi udfordret narrativet om, at unge med autisme har vanskeligt ved at indgå i læringsfællesskaber, hvor kommunikation og socialt samspil er bærende didaktiske principper. Denne artikel beskriver gennem to cases fra et udviklingsprojekt, hvordan samskrivning kan praktiseres i ASF-klasser og bidrage til en bæredygtig udvikling af elevernes skrive- og skriveridentitet. Der zoomes ind på de kognitive vanskeligheder – først i en udviklingscase fra gruppeskrivning til individuel skrivning. Dernæst i en case, hvor samskrivningen udfordres yderligere af koblingen mellem autisme og dysleksi, med et særligt fokus på kommunikationen mellem eleverne og mellem lærer-elev. Desuden sætter artiklen fokus på den udvidede lærerrolle i ASF-samskrivning.

Skriftlighedsdidaktik på ASF/SAFE-linjen Høje-Taastrup Gymnasium

Høje-Taastrup Gymnasiums særligt tilrettelagte STX-tilbud for unge med diagnoser har eksisteret siden 2007 og består i dag af 15 klasser (i alt ca. 200 elever). Tilbuddet rummer ASF-klasser (unge med autisme) og SAFE-klasser[1] (unge med autisme eller andre diagnoser som fx ADHD, angst eller skizofreni), og undervisningen foregår i særligt tilpassede pædagogiske rammer (Bangsgaard et al., 2025). Vi har gennem mange år arbejdet med elevernes skriftlighed – på individ-, klasse- og lærerteamniveau. Vi arbejder bl.a. med skrivning som proces, modeltekster, skriverammer med startsætninger, delopgaver, mulighed for lydoptagelse, skrivning i par og støttepersoner til skriftlig eksamen. Vi har fokus på, at skriftlige opgaver skrives i undervisningen i 1. g og delvist i 2. og 3. g. Derudover har vi ugentlige lærerbemandede støttemoduler og skemalagte skriveværksteder ved alle store skriftlige opgaver. Således praktiserer vi en meget høj styring af elevernes skriveprocesser ud fra Dorte Ågårds (2016) styrings-kontaktmodel, hvor tydelig didaktisk styring kombineres med en tæt lærer-elev-kontakt. Denne praksis understøttes af vidensdeling mellem lærerne på ugentlige/14-dags teammøder, også i tæt samarbejde med læse- og studievejleder.

1 Struktur, Ambition, Faglighed, Empati.

Baggrund for indsatsen

De skriftsproglige kompetencer er naturligvis afgørende for en succesfuld gennemført gymnasial uddannelse og for et fremtidigt studie- og arbejdsliv. Et gymnasialt uddannelsestilbud inden for ASF-området skal naturligvis være tilrettelagt "... så der tages højde for de vanskeligheder, eleverne oplever på baggrund af deres ASF" (jf. Børne- og Undervisningsministeriet, 2026). I en rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut 2021 skitseres, at "nogle ASF-elever kan i kraft af deres diagnose have store udfordringer med social interaktion. I undervisningen er særligt gruppearbejde vanskeligt at indgå i for eleverne, og det er derfor også en arbejdsform, der minimeres eller helt undgås i ASF-klasserne" (EVA, 2021, s. 30). På Høje-Taastrup Gymnasium har vi gennem mange år udfordret denne tanke og praksis. Vi arbejder i stedet aktivt med samarbejde og gruppedynamik i ASF/SAFE-klasserne. I en række samskrivningsaktioner har vi arbejdet med et dobbelt perspektiv, nemlig at give eleverne deltagelsesmuligheder i skrivningen og samtidig rette en særlig opmærksomhed mod trivsel og styrkelse af dialogiske og dermed sociale kompetencer.

> I en række samskrivningsaktioner har vi arbejdet med et dobbelt perspektiv, nemlig at give eleverne deltagelsesmuligheder i skrivningen og samtidig rette en særlig opmærksomhed mod trivsel og styrkelse af dialogiske og dermed sociale kompetencer.

Denne artikel er funderet på lærerobservationer, spørgeskemaer og semistrukturerede interview med elever. Det teoretiske fundament for projektet tager udgangspunkt i teorier om skrivning og identitet, som de kommer til udtryk hos blandt andre Roz Ivanič, (1998). Kort formuleret dækker skriveudvikling over elevernes måde at skrive på – deres evne til at formulere sig i forskellige tekstgenrer. Skriverudvikling handler derimod om deres opfattelse af sig selv som skrivere (gennem gymnasiet). Viden om samskrivning og tesen om, at elever lærer ved at skrive sammen, henter vi primært hos Alf Gunnar Eritsland (2008).

Johannes – overgang fra samskrivning til individuel skrivning

Johannes[2] er en elev, der ikke har gode erfaringer med gruppearbejde fra folkeskolen. I 9. klasse skifter han til en specialklasse med fire elever, og her fungerer gruppearbejde godt. Han har dog ikke nævneværdige erfaringer med samskrivning.

I gymnasiet er det særligt skriftligt dansk, der giver udfordringer. Men efter et omfattende forløb i fiktionsskrivning udvikler Johannes i løbet af 2. g en skriveridentitet, der er funderet i udviklingen af egen personlig og myndig stemme og friheden i kreativ skrivning. Skriveforskningen viser, at særligt unge skrivere har et behov for at kunne skrive med og udvikle en personlig stemme (Ivanič, 1998). Og det er altså også her, at Johannes' skriveridentitet først og fremmest viser en positiv udvikling i gymnasiet.

Men han kan stadig ikke identificere sig med de skriftlige prøvegenrer i dansk, og han synes, at der er for mange krav. Han udtrykker ofte – både i interview og i modulerne – at det er kedeligt at skrive: "hvis jeg synes, at det er kedeligt, så har jeg ikke rigtig lyst." Lærerne oplever, at Johannes har svært ved at sætte ord på skriveudfordringerne, og han bliver ofte ked af det – særligt i 1. g. Lærerne tolker, at når Johannes udtrykker, at det er kedeligt, så dækker det i virkeligheden over, at det er svært og uoverskueligt. Ligesom nye typer af opgaver ofte afvises på trods af omfattende stil-

2 Elevernes navne er anonymiserede. Det gælder hele artiklen.

ladsering. Det sker bl.a., da eleverne skal skrive en kort reflekterende tekst. Her skriver Johannes i afleveringen: "... du kunne også have beskrevet, hvad vi skulle skrive, lidt bedre, for jeg ved ikke, om det, jeg har skrevet, er det, jeg skulle have skrevet. Den her opgave er nok den dårligste, du har givet os." Andre diagnosebetingede udfordringer inkluderer arbejdshukommelsen, og så har Johannes vanskeligt ved at læse og analysere en danskfaglig tekst, når han skal gøre det alene. Han fortæller, at han har svært ved at udvælge, understrege og lave noter: "Jeg kan ikke se, hvad der er vigtigt i teksten. Nogle gange kan jeg gøre det, men jeg føler for det meste af tiden, er det svært."

Samskrivningens faglige fællesskab

Det er tydeligt, at Johannes har gavn af samarbejde til forskellige typer af før-skrivningsaktiviteter, fra fx notetagning til disposition af indhold. Han har ingen modstand mod samskrivningsaktiviteter, han deltager i det faglige fællesskab, og han ser generelt de andre elever som ressourcer: "Vi er alle sammen gode til noget forskelligt," som han udtrykker det. I selve præsentationsskrivningen – altså den opgave, der skal afleveres til bedømmelse og feedback hos læreren – har Johannes også gavn af samskrivningen. Johannes karakteriserer sin egen skrivestil i dansk: "Jeg skriver meget kort," og han forklarer endvidere:

> Mit ordforråd er mindre end – ville jeg sige – normale mennesker .... fordi nogle gange går jeg i stå med, hvad jeg skal sige, fordi jeg kan ikke huske ordene. Der er også det med, at jeg bare er rigtig god til at fjerne ligegyldige ord fra sætninger. Jeg læser en side, og så kan jeg bare se alle de ligegyldige ord, eller hvordan man kunne forkorte det.

Dette gælder også, når andre elever skriver i samskrivningen. Selvom Johannes synes, at de gør det mere indviklet, så er det ikke noget, han mener skal rettes: "Jeg plejer at sige, at det er OK, fordi så er der flere ord, og det er det, I [lærerne, red.] gerne vil have." Johannes har gavn af samskrivningen, fordi det giver ham mulighed for at imitere og appropriere sproglige strategier i et praksisfællesskab, hvor eleverne støtter hinanden i den nærmeste udviklingszone. Johannes karakteriserer sig selv som en elev, der er "ret god til at komme med ideer." Således bliver samskrivningen til en flerstemmig proces.

Johannes påtager sig da også andre roller i samskrivningen. Han arbejder som *enkeltskribent*, hvor han skriver, og de andre dikterer. Ligesom han indgår som *parallelskribent*, hvor hver elev skriver et afsnit og i fællesskab retter til og sammenskriver afsnittene (Hobel & Piekut, 2016, s. 242-243). Således skriver Johannes' gruppe bl.a. en fuldstændig debatterende artikel (jf. prøvegenrerne STX) i begyndelsen af 2. g. De lykkes med at planlægge, samarbejde, vise engagement i den fælles tekst samt rette og revidere, jf. Eritsland (2008, s. 168), ligesom de udvikler tekstkundskab fra formelle genrekrav, modtagerbevidsthed til ordvalg. Samarbejdet mellem Johannes og de andre elever er generelt præget af konsensus. Det er samskrivningen, som giver Johannes mulighed for en skriveudvikling og en begyndende identitet som akademisk gymnasieskribent, om end han i 2. g. ikke kan overføre det, han har lært i samskrivningen, fuldstændigt til individuel skrivning.

> **Det er samskrivningen, som giver Johannes mulighed for en skriveudvikling og en begyndende identitet som akademisk gymnasieskribent.**

Når støtten forsvinder

Da Johannes efterfølgende skal skrive en individuel debatterende artikel, er han som udgangspunkt afvisende og opgivende. Dette på trods af at opgaven giver Johannes mulighed for at realisere den kreative og selvstændige skriveridentitet, han har opbygget i fiktionsskrivningen, samtidig med at han jo allerede har færdiggjort en debatterende artikel i fællesskab med andre. Johannes afleverer en ufuldstændig opgave, der kun delvist lever op til genrens faglige mål. Han inddrager eksempelvis ikke tekstmaterialet eksplicit eller indsætter citater, hvilket peger på en barriere mod den lidt mere formaliserede analytiske del af opgaven og måske problemer i før-skrivningsarbejdet. Han afslutter opgaven med at skrive følgende: "Indsæt citater bla bla bla." Da læreren spørger Johannes, hvorfor han ikke har anvendt tekstmaterialet, som hun har set ham læse i modulerne, forklarer han, at han faktisk har fundet citater og lavet noter, men da han sad derhjemme og skrev, kunne han ikke finde dem. Johannes udfordres altså stadig af de manglende eksekutive funktioner og kan her hverken få hjælp af læreren eller gruppen.

> "Indsæt citater bla bla bla."

Johannes laver altså den del af opgaven, som han identificerer sig med – den, hvor han kan skrive selvstændigt, og han selv skal udvælge frit fra det danskfaglige forløb. At han kan udvælge relevant danskfagligt indhold, vidner om en (begyndende) identitet som en (akademisk) fagligt funderet gymnasieelev. En udvikling, der bl.a. kan tilskrives samskrivningen. Johannes udvikler også modet til at opsøge hjælp i de individuelle skriftlige opgaver – særligt for at kunne skrive mere: "... så talte jeg med nogle af de andre ... og så fik jeg flere ideer fra dem, så jeg kunne skrive lidt mere." Han henvender sig altid til medlemmerne af den skrivegruppe, han er tryggest ved, og som han skriver fast i i 2. g. Han har i øvrigt et ønske om at skrive sammen med andre elever, som han gjorde i 1. g, på trods af at kommunikationen kan være svær. Der er altså et fortsat lærerarbejde i at skabe social tryghed i samskrivningen. Etablering af spillereglerne for arbejdsfællesskabet og hjælp til god kommunikation i grupperne er en vigtig del af lærerrollen, hvilket vi vil tydeliggøre i nedenstående case.

> "... så talte jeg med nogle af de andre ... og så fik jeg flere ideer fra dem, så jeg kunne skrive lidt mere."

Samskrivning og kommunikation hos elever med autisme og dysleksi

Vi befinder os i en 1. g-klasse med 12 elever, hvoraf fem af eleverne udover autisme også har dysleksi. Derudover har flere af eleverne diagnoser som fx ADHD, angst, depression eller spiseforstyrrelse. Mange kommer med dårlige erfaringer fra grundskolen i forhold til gruppearbejde: "Jeg hadede at arbejde i grupper, da jeg gik i folkeskole, men nu synes jeg, det er okay – her er de andre mere som mig." Her peges på vigtigheden af tryghed og identifikation og på ikke at føle sig anderledes, når man har autisme og dysleksi. Vi kan også se, at det at få produceret en hel opgave i samarbejde med andre fører en stolthed og motivation med sig: "man bliver nu også glad, når man har lavet en opgave."

> Vi befinder os i en 1. g-klasse med 12 elever, hvoraf fem af eleverne udover autisme også har dysleksi.

Vi vil nu zoome ind på elevernes samarbejde og kommunikation i forbindelse med en samskrivningsopgave i danskfaget og derved se nærmere på, hvordan samspillet mellem autisme og dysleksi påvirker samskrivningen. Arbejdet var organiseret med stærk stilladsering i forhold til rammer, roller og arbejdsfordeling og indeholdt organiseringsformerne *enkeltskribent* og *parallelskribent*. Klassen var inddelt i faste skrivegrupper og arbejdede ud fra en detaljeret arbejdsplan, som indeholdt opgaveinstruks, formål, omfang samt forslag til startsætninger og brug af evt. læse- og skriveteknologi for ordblinde elever. Det er en vigtig pointe, at der i lærerrollen gøres brug af høj styring og positiv kontakt til eleverne (Ågård, 2016), og at lærerne etablerer spillereglerne for arbejdsfællesskabet.

> Det er en vigtig pointe, at der i lærerrollen gøres brug af høj styring og positiv kontakt til eleverne.

Inden samskrivningsaktiviteten havde klassen arbejdet med at samle og ordne indhold ud fra SOSLER-modellen, som støtter skriveprocessen (Rønberg, 2024), samt med dekonstruktion og modellering af den analyserende artikel (jf. prøvegenrerne STX). Den dobbelte vanskelighed, som samspillet mellem dysleksi og autisme giver hos flere af eleverne i denne klasse, kræver grundigt arbejde med modellering, så forestillingsevnen styrkes og arbejdshukommelsen aflastes. I første del af samarbejdet var det interessant at observere, hvordan kommunikationen foregik i de enkelte grupper, og hvilken rolle dysleksien spillede i samtalerne.

Kommunikation på forskellige kanaler

Den første gruppe gik efter en kort forhandling om rollefordeling i gang, og den ene ud af to elever i gruppen med dysleksi var skribent, mens de andre dikterede og kom med inputs. Undervejs hjalp og opmuntrede de hinanden, og det blev tydeligt, at for denne elev med dysleksi var rammerne nok til, at hun følte sig tryg som gruppens skribent.

I den anden gruppe sad også to elever med dysleksi, og her observerede læreren en anden dynamik. En ikke-ordblind elev sagde højt: "Er du godt klar over, at du har sat to ordblinde sammen i vores gruppe?" og i forlængelse: "Så det bliver altså mig, der skriver!" I denne gruppe opstod en usikkerhed, som gav en sværere start på samarbejdet, og flere elever forholdt sig tavse og afventende. I en analyse af kommunikationen mellem eleverne er det oplagt at bruge Gøttsche & Holmgaards (2024) begreber om kommunikationsformer.

I *Autisme og kommunikation* (Gøttsche & Holmgaard, 2024) introduceres *den faktuelle kanal* som en kommunikationsform, hvor formålet er at skabe overensstemmelse mellem det sagte og realiteterne. I modsætning hertil står den *relationelle kanal*, hvor formålet er at skabe og vedligeholde relationen til andre og til sig selv. Det blev tydeligt for læreren, at den ikke-ordblinde elev kommunikerede på den faktuelle kanal og ikke var opmærksom på den relationelle kanal og den relationsmarkør, som udsagnet tydeliggjorde. Det kaldte i situationen på en slags metakommunikativ modellering, hvor det var nødvendigt at tale med gruppen om, hvordan udsagnet kunne virke på andre, og om, hvordan samskrivning indeholder flere vigtige roller end blot skribentens opgave, fx idegenerering og diktering. Læreren talte også med gruppen om, hvordan eleverne med dysleksi

kunne bruge deres LST, og hvilken kompenserende funktion det kan have. Senere, da gruppen skulle samskrive deres individuelle tekster, tog den ikke-ordblinde elev fra før igen styringen i gruppen, men var denne gang meget mere spørgende og inkluderende og ønskede de andres accept, inden hun rettede i teksten. I en snak efterfølgende om hendes rolle i gruppeskrivningen udtrykte hun, at hun nok ofte er "den, der skriver og deltager en del. Men jeg skal nok blive bedre til at høre og gøre på andres måder." Skrivning er identitetsarbejde, og samtalen kan åbne op for refleksioner over både egen skriveridentitet og rolle i det sociale samspil.

> **Skrivning er identitetsarbejde, og samtalen kan åbne op for refleksioner over både egen skriveridentitet og rolle i det sociale samspil.**

Skriveridentitet til forhandling

Vi vil nu netop se nærmere på, hvordan en undersøgende tilgang og kommunikation med en af de ordblinde elever fra gruppe to kan være et redskab til en fælles udfordring af elevens skriveridentitet.

I forbindelse med elevens *parallelskrivning* ses det tydeligt, at han har særligt vanskeligt ved at komme i gang. Hans skriveridentitet bærer præg af nederlagserfaringer: "Med ordblindhed og dårligt fokus går det langsomt for mig at skrive," og han beskriver sin individuelle skriveproces med følgende procentsatser: "1 % er skrift, 15 % er mine tanker, der er fokuseret på opgaven, 45 % er mig, der prøver at få det ned på papiret, og 39 % er mig, der stirrer direkte ind i væggen." Citatet viser en oplevelse af opgivenhed og meget lille tiltro til egne evner. I den konkrete situation forsøgte læreren at tilbyde eleven en forståelsesramme for hans adfærd, der ikke handlede om, at han var doven eller ikke havde gode ideer. Eleven indvilgede i at blive hjulpet i gang, men afviste opgaveinstruksens forslag til startsætninger: "Jeg kan ikke bruge dem, det er ikke mine ord." Her er det vores tolkning, at autismen og elevens rigiditet er på spil, samtidig med at eleven insisterer på sin ret til den personlige stemme. Vi fandt herefter sammen en måde at begynde hans analyseafsnit på, og det virkede tydeligvis motiverende, at hans tekststykke skulle indgå i gruppens samlede opgave: "Jeg har det meget nemmere med at fokusere, når jeg er i en gruppe, så jeg synes, at jeg lærer mere."

> **"1 % er skrift, 15 % er mine tanker, der er fokuseret på opgaven, 45 % er mig, der prøver at få det ned på papiret, og 39 % er mig, der stirrer direkte ind i væggen."**

Samskrivningsprojektet har som nævnt både fokus på elevernes deltagelsesmuligheder i skrivningen og på trivsel samt styrkelse af sociale kompetencer. God kommunikation og trygge relationer mellem elev, klassekammerater og lærere er yderst vigtige for, at dette arbejde lykkes. Når eleven føler sig sikker, set og værdsat, vil det øge sandsynligheden for indgåelse i det faglige fællesskab på trods af skriftsprogsvanskeligheder (Jørgensen & Pedersen, 2025). Dysleksivenlig praksis kombineret med samskrivning kan efter vores overbevisning afhjælpe skriftsprogsvanskeligheder affødt af dysleksi såvel som af autisme.

Samskrivning for elever med diagnoser

Ovenstående indblik i klasserummet og elevcases viser, at samskrivning afføder en øget læring og mulighed for skrive- og skriverudvikling. Det, eleverne (endnu) ikke kan alene, kan de ofte sammen, hvilket kan være med til at udfordre og ændre selvforståelsen og dermed skriveridentiteten. Eleverne er naturligvis ikke ens, selvom de har diagnosen til fælles. Det er ikke alle elever, der er lige begejstrede for samskrivningen. Nogle elever kan af mange forskellige grunde være sværere at få ind i samarbejdet, bl.a. pga. social angst, perfektionisme eller komplet kravafvisning. Oveni dette er energiniveau, socialt overskud og følelsesregulering væsentlige parametre for succes i opgaveløsningen. Det er vores overbevisning, at lærerne alligevel skal insistere på samskrivning og forsøge at minimere de barrierer, som vores elever oplever. Det kan vi gøre med høj styring, god kontakt, dysleksivenlig praksis samt fokus på kommunikation og hjælp til det sociale samspil via metakommunikative strategier. Det er ikke kun gennem lærernes stilladserende tiltag, at eleverne aflastes, dette sker også i samskrivningsprocessen, som vi ser i casen med Johannes, der profiterer af gruppens samlede kompetencer i forbindelse med arbejdshukommelse, planlægning, tidsstyring, organisering og prioritering (Ågård & Frandsgaard, 2020). Det samme gør sig gældende i den anden case, hvor eleverne på grund af dobbeltdiagnoserne har en særligt begrænset adgang til de eksekutive processer, der skal skabe god skriftlig formidling. Vores observationer peger altså på, at elever med diagnoser gennem samskrivning får mulighed for at udvikle en positiv skrive- og skriveridentitet.

> **Det er vores overbevisning, at lærerne alligevel skal insistere på samskrivning og forsøge at minimere de barrierer, som vores elever oplever.**

Målet er at skabe bæredygtige løsninger i forhold til skrivning, som eleverne kan tage med sig videre fra gymnasiet. Det kræver, at vi som lærere har blik for elevernes diagnoser, men samtidig ikke lader os styre af fordomme om, hvad elever med autisme kan eller ikke kan. Det er samtidig klart, at der foreligger et større afdækningsarbejde i forhold til ASF-elevernes skriftlige udfordringer, der er mere komplekse end hos neurotypiske elever. I mentorsamtaler, som på Høje-Taastrup Gymnasium varetages af lærerne, er samtaler om skrivning allerede indarbejdet. Vi arbejder nu henimod at udvikle udfoldede skriveprofiler for den enkelte elev, hvor lærer og elev i fællesskab udfordrer narrativet om, at unge med autisme har svært ved at indgå i sociale læringsfællesskaber.

Projektet

Høje-Taastrup Gymnasium igangsatte i 2024 et skriftlighedsprojekt med det formål at kvalificere, systematisere og videreudvikle skriftlighedsdidaktikken for elever med ASF, ADHD og andre diagnoser på det gymnasiale område. Projektet sigter desuden imod at iværksætte samarbejde mellem institutioner og organisationer i Danmark og Norden, der arbejder med eller har viden om elever med omtalte diagnoser. Således er der indgået et direkte samarbejde med Bergen Katedralskole, afdeling Kyrre, mens både Autismeforeningen, Center for Gymnasie- og Erhvervsuddannelsesforskning, SDU og NVOL bidrager med sparring. Projektet forventes afsluttet 2028.

Referencer

Bangsgaard, K., Bak-Thomsen, J., & Wolfgang, K. (2025). *ASF/SAFE – Pædagogiske principper*. Høje-Taastrup Gymnasium. www.htg.dk https://htg.dk/wp-content/uploads/2025/06/2025-ASF_SAFE-Paedagogiske-principper-1.pdf

Børne- og Undervisningsministeriet (2026). *ASF-klasser.* https://uvm.dk/uddannelse-til-unge/gymnasiale-uddannelser/uddannelser/asf-klasser/

Danmarks Evalueringsinstitut (2021). *Evaluering af ASF-klasser og andre særligt tilrettelagte klasser 2021* https://eva.dk/Media/638372836000155371/Evaluering%20af%20ASF-klasser%20og%20andre%20saerligt%20tilrettelagte%20klasser.pdf

Eritsland, A. G. (2008). *Samskrivning: ny veg i skriveoplæringa*. Det Norske Samlaget.

Gøttsche, N. B., & Holmgaard, Aa. (2024). *Autisme og kommunikation*. Dansk Psykologisk Forlag.

Hobel, P., & Piekut, A. (2016). Dobbelt integration af skrivning på VUC – kollaborativ skrivning og peer-respons i klasserummet. I S. Beck, D. R. Hansen & A. Piekut (red.), *Forskning i og med praksis på VUC. Nye veje for tale, skrift og handling.* Unge Pædagoger.

Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity*. John Benjamins Publishing Company.

Jørgensen, L. L., & Pedersen, A. L. (2025). *Dysleksivenlig pædagogik og didaktik i almenundervisningen*. Akademisk Forlag.

Rønberg, L. (2024). Skriv med strategier. NVOL. https://nvol.dk/videncenteret/artikler/skriv-med-strategier/

Smidt, J. (2013). Ti teser om skrivning i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (red.), *På sporet af god skriveundervisning.* Klim.

Ågård, D. (2016). *Klasseledelse i ungdomsuddannelserne*. Frydenlund.

Ågård, D., & Fransgaard, L. (2020). Hvad kan lærere gøre for psykisk sårbare elever? Kronik, Gymnasieskolen, 31.08.20. https://gymnasieskolen.dk/articles/hvad-kan-laerere-goere-psykisk-saarbare-elever/

Om forfatterne

Malene Søderberg, mag.art. i litteraturvidenskab, sidefag i latin og oldtidskundskab og mentor på ASF/SAFE-linjen på Høje-Taastrup Gymnasium. Hun har en master i gymnasiepædagogik.

Kira Bangsgaard, cand.mag. i dansk og tysk, mentor og studievejleder på ASF/SAFE-linjen på Høje-Taastrup Gymnasium.

De to forfattere har i en årrække interesseret sig for udvikling af skriftlighedsdidaktik på ASF-området og har holdt oplæg om emnet på konferencer for ungdomsuddannelser.

Svampen

Isolda Requena Kerndrup, Forfatterskolen for unge

Kære Eg

Jeg mærker det også. Jeg kan også mærke en overvældende træthed. Frygten for, at trætheden oversvømmer mig, gør mig utilpas. Jorden er ikke det, som den plejer at være. Jeg kan også mærke det i de andre. Det er, som om en tung sky har lagt sig over os. Det er, som om jorden også er blevet ramt af et eller andet, som gør os alle trætte. Himlen, havet, dyrene, planterne, og så mange andre levende skabninger. Men prøv at holde håbet oppe. Måske skal det hele nok løses.

Kærlig hilsen Svampen

Elevers samskriving med chatboter i skolen: muligheter og didaktiske overveielser

JON OLAV SØRHAUG, FØRSTEAMANUENSIS I NORSKDIDAKTIKK, UNIVERSITETET I AGDER

Mange lærere erfarer at det kan være engasjerende å la elever samarbeide om å lage tekster. Fra tidligere forskning vet vi at samskapende skriveprosesser har en veldokumentert læringsverdi blant annet fordi elevene ofte snakker sammen om det de skal skrive, og diskuterer hvordan de ønsker å gå fram. Men hvordan fungerer slike skrivepraksiser når det ikke er medelever, men en chatbot som er partner i skriveprosessen? Hva er læringspotensialet, hvilke problemer oppstår, og med hvilke strategier kan lærere gå utfordringene i møte?

Innledningsvis i denne artikkelen om elevers samskriving med chatboter blir sentrale trekk ved samskriving med og uten kunstig intelligens presentert. Deretter diskuteres muligheter og problemområder i lys av et empirisk eksempel fra en 6. klassings skrivesamtale med en AI-chatbot. Avslutningsvis lanserer artikkelen noen mulige strategier for å styrke elevens handlingsrom og legge til rette for ferdighetsutvikling ved å bruk av AI-chatboter.

Å lage en felles tekst

Samskriving som metode innebærer at flere aktører går sammen om å lage en felles tekst (Ede & Lunsford, 1990), vanligvis organisert i et skrivepar eller i små grupper (Arndal & Heger, 2024). I skolen er det å lage felles tekster trolig mer vanlig nå enn tidligere. Det kan skyldes flere forhold, blant skriveopplæring i økende grad blir sett på som en sosial aktivitet. Lærerutdanningen har lenge vært influert av kulturelle og sosiokognitive teorier om læring, noe som blant annet har gitt opphav til prosessorienterte skrivepedagogikker med vekt på samarbeid og respons (Dysthe, 1993; Dysthe & Hertzberg, 2014). Et eksempel på dette ser vi i det norske læreplanverket. Respons som *formativ vurdering* (Scriven, 1967) har nå blitt en integrert del av fagplanene, og skriving som grunnleggende ferdighet defineres i et tydelig prosess-perspektiv. Det heter blant annet at elever skal «kunne vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger», og at skriveferdigheter er «en måte å utvikle og strukturere tanker på [... som innebærer] å planlegge, utforme og bearbeide tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2026).

For de fleste elever i dag blir planlegging, utforming og bearbeiding av tekster mediert i teknologirike miljø der digitale programmer benyttes i skrivearbeidet. Slike praksiser kan involvere AI-chatboter, som i teorien kan benyttes både som partner, assistent og læremester (Sørhaug, 2025). Men hvordan vil en slik skriveprosess i praksis egentlig utfolde seg? Hva skjer når skrive-

teknologiene ikke bare fungerer som et verktøy eller en medierende ressurs, men opptrer som en *sosial aktør* i elevers skrivearbeid? Det skal vi se nærmere på i denne artikkelen.

Den sosiale situasjonen

Samskriving har i flere tiår blitt framhevet som en særlig effektiv metode i skriveopplæringen (Graham & Perin, 2007; Graham et al., 2025), både i morsmålsfaget og i andrespråksopplæringen (Storch, 2019). En sentral hypotese forklarer læringseffekten samskriving har, med at elevene da får anledning til å verbalisere kognitive utfordringer de møter underveis i skrivearbeidet, gjennom *languaging*, «the process of making meaning and shaping knowledge and experience through language» (Swain, 2006, s. 98). På norsk kan *languaging* i forbindelse med skriving oversettes med *skrivesamtaler* (Eritsland, 2008; Sørhaug, 2025). Skrivesamtaler med medaktører er en viktig sosial forutsetning for læringsutbyttet ettersom elevene da må tenke gjennom, diskutere og ta stilling til organisering, stoffutvelgelse og språklige valg. I tillegg gir slike samarbeid muligheter til skriftlig modellering og stillasbygging – for eksempel ved at en mer erfaren skriver kan vise en mindre erfaren hvordan ord staves og setninger formuleres i skrift (Topping et al., 2000).

Samtidig er de sosiale skrivesituasjonene også sårbare for negativ samhandling. Et kjent problem ved kollaborativ læring er «gratispassasjerer» (Johnson et al., 2006) – det er gruppedeltakere som unnlater å gjøre en innsats fordi det er mer bekvemt, eller fordi en annen deltaker i gruppen blir for dominerende. Enkelte kan da komme seg gjennom oppgaven uten å bidra selv, men får dermed også lite eierskap til prosessen og mindre ferdighetstrening. For å unngå slike «pseudosamarbeid» kan læreren stimulere til felles innsats i elevgruppen ved å gi eksplisitt opplæring i samarbeid og ved å organisere og lede gruppearbeidet på strukturerte måter – for eksempel ved at ressurser og arbeidsoppgaver i paret eller gruppen deles opp og fordeles som i et puslespill (Aronson, 1971). Slike grep framstår som viktige uavhengig av hva slags samarbeid elevene utfører, og om de er datamedierte eller ikke.

> **Et kjent problem ved kollaborativ læring er «gratispassasjerer» (Johnson et al., 2006) – det er gruppedeltakere som unnlater å gjøre en innsats fordi det er mer bekvemt, eller fordi en annen deltaker i gruppen blir for dominerende.**

Teknologien som aktør

I forskningsfeltet ser en at oppmerksomheten om samskriving i skolen er globalt økende på journalnivå (Svenlin & Sørhaug, 2022) og ikke minst i Norden, der flere nyere kvalitative doktorgradsstudier har undersøkt ulike former for samskriving i utdanningskontekster (Baun, 2024; Heger, 2025; Svenlin, 2025; Sørhaug, 2022). Et fellestrekk ved disse arbeidene er at de metodisk studerer relasjoner mellom mennesker og mellom mennesker og materielle artefakter som datamaskiner og skriveprogram. Denne orienteringen mot materielle artefakter kan skyldes den omfattende digitaliseringen av den nordiske skolen som har funnet sted det siste tiåret, med tilhørende endringer i elevers skrivepraksiser. Skrivepraksisene formes av medieteknologiens affordanser blant annet ved at digitale skriveteknologier prioriterer og legitimerer *interaktive samarbeidsformer* framfor individuell innholdsproduksjon (Kruse & Anson, 2023). Dette får konsekvenser for elevens skriving.

Skriveteknologienes rolle i skolen er ytterligere aktualisert ved at generative språkmodeller de siste årene har blitt tilgjengeliggjort med AI-chatboter som ChatGPT, Copilot og Gemini (Kasneci et al., 2023). Slike programvarer har kapasitet til å sette sammen meningsfulle verbaltekster (og andre medieuttrykk) basert på en underliggende generativ transformermodell som gjenkjenner mønstre fra enorme tekstkorpus, og ved hjelp av trening fra menneskelige utviklere.

AI-chatboter er på den ene siden matematiske tekstgeneratorer som genererer tekster i alle tenkelige sjangre basert på statistisk sannsynlighet for tegnkombinasjoner, altså en slags automatisert skrivemaskin. På den andre siden er AI-chatboter avanserte *simulakra* (Baudrillard, 1981) – generative, ikke-referensielle tegnsystemer, som kopierer, imiterer og simulerer en personlig henvendelse uten egentlig empirisk forankring. Resultatet er at skillelinjene mellom reell samhandling og simulert forestilling blir oppløst i et brukergrensesnitt der skriveteknologien erfares som en sosial aktør – den antropomorfiseres (Salles et al., 2020). Selv om brukeren, for eksempel en elev i skolen, strengt tatt bare prompter en underliggende språkmodell i et simulert grensesnitt, oppleves det som en ekteføIt samhandling med en reell sosial aktør.

> **Selv om brukeren, for eksempel en elev i skolen, strengt tatt bare prompter en underliggende språkmodell i et simulert grensesnitt, oppleves det som en ekteføIt samhandling med en reell sosial aktør.**

Et empirisk eksempel

Hvordan foregår samskrivingsprosesser med AI-chatboter i praksis? En norsk 6. klassings chatlogg under en skriveoppgave i april 2024 kan kanskje bidra til mer kunnskap om fenomenet.

Elev	Jeg er et barn på skolen. Du og jeg skal lage en faktatekst sammen. Ikke skriv så lange svar. Først skal vi planlegge den. Du stiller spørsmål og jeg svarer. Er du klar?
Chatbot	Absolutt! La oss begynne. Hva vil du at faktateksten vår skal handle om?

Det innledende promptet var forhåndsgitt, og ble limt inn i samtalen av eleven. Herfra og ut var det eleven selv som bestemte innholdet i samtalen.

Elev	Katter
Chatbot	Supert valg! La oss begynne. Hva synes du er det mest interessante med katter?
Elev	Skipskatter
Chatbot	Interessant valg! La oss inkludere det i teksten vår. Neste spørsmål: Hva slags informasjon tror du vi bør inkludere om skipskatter i teksten?
Elev	Hva kalles den ekstra greia skipskatten har på poten?
Chatbot	Det kalles en klo. Skal vi inkludere det i faktateksten vår også?
Elev	Ja
Chatbot	Flott! Vi har en god plan på plass. Nå kan vi begynne å skrive vår spennende faktatekst om katter, inkludert skipskatter og klør. La oss starte!

Eksempelet viser at den digitale dialogen er kumulativ og følger et turvekslingsmønster som er høyst gjenkjennelig fra menneske–menneske-samarbeid. Dialogen er på mange måter realistisk, noe vi ikke minst legger merke til når eleven selv stiller chatboten et innskutt spørsmål. Som jeg har vist i andre empiriske studier, er GPT-modellen som ligger til grunn for slike chatboter, svært støttende og imøtekommende (Sørhaug, 2024; 2026). Hver gang chatboten responderer, roser den eleven først og stiller deretter nye spørsmål. I tråd med den innledende instruksen lar chatboten eleven først bestemme hva teksten skal handle om, men beveger seg deretter raskt over i et annet modus («Nå kan vi begynne å skrive»). Det videre samarbeidet følger et nytt mønster, der tekst genereres og responderes på.

Elev	Ja
Chatbot	La oss begynne å skrive! Her er starten på vår faktatekst: Katter: Morsomme og Mystiske Dyr! Katter er fantastiske skapninger. Visste du at det finnes katter som bodde på skip? Disse kattene kalles skipskatter. En spesiell ting skipskatter har er klør på potene sine. Klør hjelper dem til å klatre og jakte på byttedyr. Skipskatter var viktige for sjøfolk fordi de holdt skipene fri for skadedyr. Vi kan fortsette å skrive mer om katter, skipskatter og klør. Hva synes du?
Elev	Skipskatten har en ekstra klo en de andre katterasene
Chatbot	Det er en spennende detalj! La oss legge til det i teksten vår: Det som gjør skipskatter ekstra unike er at de har en ekstra klo sammenlignet med andre katteraser. Denne ekstra kloen hjelper dem til å være enda mer smidige når de klatrer og jakter. Skipskatter har virkelig spennende egenskaper som gjør dem til modige og eventyrlystne kamerater til sjøfolk. […]

I skrivesamtalen genererer chatboten fortløpende nye avsnitt for hver turveksling og avslutter sin respons med å be eleven om å ta stilling til teksten. I utdraget ovenfor ser vi at eleven kommenterer skipskattens ekstra klo, som overraskende nok ikke er med i det først genererte utkastet. Dette tyder på at eleven både har lest og reflekterer over teksten på skjermen. Eleven gir tilleggsinstruksjoner, som språkmodellen tilpasser i den diplomatiske og generiske stilen som typisk kommer til uttrykk i utsagnet «hver katt er unik på sin måte», helt fram til eleven opplever teksten som «ferdig».

Chatbot	[…] Hva synes du? Er det noe mer vi bør legge til?
Elev	Kanskje at de er veldig fine husdyr
Chatbot	Absolutt! La oss inkludere det i teksten: I tillegg til å være flinke skipskatter, er katter generelt sett veldig fine husdyr. De er kjærlige, lekne og fulle av personlighet. Å ha en katt som kjæledyr kan være en fantastisk opplevelse, enten den er en skipskatt eller en annen rase. Vi har nå en flott tekst om katter, skipskatter og hvor flotte husdyr de er. Hva synes du? Er det noe annet du vil legge til?
Elev	At oransje katter er smartere en katter med en anen farge

Chatbot	Det er en interessant observasjon! La oss ta det med i teksten: Visste du at noen tror at oransje katter kan være litt smartere enn katter med andre farger? Det er mange forskjellige teorier om katter, og hver katt er unik på sin måte. Uansett farge, katter er intelligente og sjarmerende dyr som kan bringe mye glede til menneskers liv. Hva synes du? Er det noe mer du vil legge til eller endre?
Elev	Nei nå er teksten ferdig
Chatbot	Perfekt! Her er den ferdige teksten: [...] Takk for at vi fikk skrive denne morsomme teksten sammen! Fortell meg hvis du vil lære mer om katter eller noe annet. Ha en flott dag!

Hvem er det som skriver?

Utdragene har demonstrert flere eksempler på hvordan en samskrevet tekst blir til, og på hvilke måter en elev og en chatbot samarbeider i utførelsen av dette arbeidet. Vi har sett at eleven og chatboten samarbeider om å utvikle en tekst gjennom idemyldring i en felles skrivesamtale.. Teksten blir fortløpende gjenstand for evaluering og kritisk diskusjon – sentrale kjennetegn for læring. Men dersom vi legger vekt på arbeidsdelingen, ser vi også at AI-systemet legger opp til at eleven skal *mene*, mens chatboten selv tar ansvar for å skrive. Systemet genererer utsagn som «Nå kan *vi* begynne å skrive [...] La *oss* starte» [min utheving]. Men i en forståelse av skriving som formuleringen av ord og setninger er det vel strengt tatt chatboten som skriver, mens eleven instruerer. I et samskrivingsperspektiv avdekker skrivesamtalen en nokså ujevn arbeidsfordeling, der eleven på det nærmeste blir en «gratispassasjer», i det minste når det gjelder den skriftlige formuleringen av teksten (jf. Sørhaug, 2026).

> **Systemet genererer utsagn som «Nå kan *vi* begynne å skrive [...] La *oss* starte» [min utheving]. Men i en forståelse av skriving som formuleringen av ord og setninger er det vel strengt tatt chatboten som skriver, mens eleven instruerer.**

I enkelte sammenhenger kan det være både nyttig og riktig å la chatboten stå for tekstproduksjonen. Det gjelder for eksempel dersom en ønsker å etablere modelltekster, ved oversettinger til språk en ikke selv behersker fullt ut skriftlig, eller i tekster der nøyaktig syntaks er avgjørende for tekstens funksjonalitet, slik tilfellet er ved koding i programspråk. I skolen kan det også være et virkemiddel for elever med skrivevansker, som trenger å øve på korte instruksjoner, eller i andre situasjoner der formålet egentlig ikke er å trene på skriving som selvstendig formulering.

I enkelte tilfeller kan det også være hensiktsmessig å la chatboten bearbeide et utgangspunkt som eleven selv har skrevet, for eksempel endre stil og tone i teksten, gjøre den kortere eller trekke inn nye perspektiver. Den skolepedagogiske utfordringen er likevel denne: Det krever inngående tekstkompetanse å ta stilling til innholdet i generert tekst og samarbeidskompetanse i hvordan en kan bruke det i egen tekstproduksjon. Det er kompetanse som elever i skolealder ofte ikke har. Dermed er også risikoen stor for at samarbeid med chatboter i skriveoppgaver fratar elever muligheter til å øve på selvstendig skriveutvikling, særlig dersom chatboten er for aktiv.

> **Den skolepedagogiske utfordringen er likevel denne: Det krever inngående tekstkompetanse å ta stilling til innholdet i generert tekst og samarbeidskompetanse i hvordan en kan bruke det i egen tekstproduksjon. Det er kompetanse som elever i skolealder ofte ikke har.**

Kognitiv avlastning og påkopling

Skrivesamtalen mellom eleven og chatboten i eksempelet ovenfor bærer preg av en asymmetrisk maktrelasjon, der eleven *tilsynelatende* får bestemme, men der det egentlig er den AI-genererte «stemmen» som legger de fleste premissene. Særlig yngre elever vil ofte vise tillit til de forslagene som AI-chatboten generer, ettersom de er både grammatisk og innholdsmessig overlegne det eleven selv vil kunne utføre. *Dette til tross for at slike chatboter både gjør grammatiske feil og fakta-feil.* Sett i sammenheng med ferdighetsutvikling av skriftlige formuleringsevner risikerer slike former for chatbotmediert samskriving å bli en litt for lettvint vei til teksten og at det ikke lenger blir «en måte å utvikle og strukturere tanker på» (Kunnskapsdepartementet, 2026), slik skriving som grunnleggende ferdighet omtales i det norske morsmålsfaget.

Den kognitive avlastningen som chatboter i læringssituasjoner representerer, er også tidligere dokumentert i annen forskning, blant annet den innflytelsesrike MIT-studien *Your brain on ChatGPT* (Kosmyna et al., 2025) som dokumenterte mindre hjerneaktivitet for studenter som benyttet ChatGPT i skriveoppgaver, enn for studenter som skrev på «gamlemåten», særlig i de mer kognitivt krevende fasene av skriveprosessen – som idéutvikling, planlegging og strukturering. Liknende utfordringer er hyppig nevnt i det offentlige ordskiftet om AI i skolen – blant annet av skolebloggeren Martin Johannessen (2025), som omtaler AI-chatboter som *hjerneproteser* framfor verktøy for læring.

Til tross for at det er en rekke reelle utfordringer knyttet til pedagogisk bruk av generativ AI, ikke minst når det gjelder tenkearbeid, kan det likevel være gode grunner til å bruke slike verktøy. Flere empiriske studier viser en betydelig effekt for engasjement og interesse i skriveoppgaver der generativ AI benyttes (Burner et al., 2025; Wang et al., 2026). Toneangivende literacyforsker har påpekt at multimodal generativ tekstproduksjon i skolen vil oppfattes som en meningsfull og viktig aktivitet og ferdighet å mestre (Kalntzis & Cope, 2025, s. 2). Spørsmålet er da hva som skal til for å styrke de positive effektene ved samskriving med chatboter i skolen på måter som gir påkopling, det vil si emosjonelt og kognitivt engasjement for skriving. Her vil både lærerens rolle som under-visningsdesigner og elevens grunnferdigheter trolig ha stor betydning.

> **Spørsmålet er da hva som skal til for å styrke de positive effektene ved samskriving med chatboter i skolen på måter som gir påkopling, det vil si emosjonelt og kognitivt engasjement for skriving.**

Didaktiske undervisningsdesign

Nordiske studier har pekt på lærerens rolle som svært betydningsfull i å legge til rette for vellykkede og potensielt læringsfremmende AI-samarbeid og på at lærere har stort behov for utvidede strategier og kompetanse (Bergdahl & Sjøberg, 2026). For å kunne legge til rette for meningsfull tekstskaping og jevn arbeidsfordeling i møte med generativ AI (jamfør eksempelet i denne artikkelen) trenger lærere noen strategier og prinsipper for didaktiske undervisningsdesign med AI i klasserommet.

Vellykkede undervisningsdesign må i slike situasjoner bygges på pedagogisk og fagdidaktisk grunn, men i tillegg også på lærerens teknologiforståelse (Koehler et al., 2013) og på hensynet til elevgruppens – og den enkelte elevs – tekniske, faglige og sosiale forutsetninger. Det er nødvendig å kjenne til chatboters virkemåter, *pro et contra*, og hvilke kompetanser egne elever bør ha for å samhandle med AI på hensiktsmessige og læringsfremmende måter.

Elever trenger grunnleggende lese- og skrivekompetanser for å bruke og forstå et tekstbasert grensesnitt i en chatbot, men bør også utvikle en kritisk forståelse av teknologien, såkalt KI-literacy (Long & Magerko, 2020). Til forskjell fra grunnleggende ferdigheter kan lærere støtte elever i å utvikle denne kritiske teknologiforståelsen gjennom veiledet og praktisk bruk av chatboter. Det kan for eksempel innebære å vise fram, eller la elevene selv erfare, hvordan chatboter ofte kan overta arbeidet i en oppgave, og dessuten at de ikke baserer ytringene sine på enkeltkilder, men på sannsynlige ordmønstre fra tekster de har lest – og at de derfor ikke er til å stole på, særlig når det gjelder faktainformasjon.

Promptingstrategier blir ofte nevnt som et redskap til teknisk styring og kontroll av chatboter og kan integreres i didaktiske undervisningsdesign med AI. Lærere bør kjenne til hvordan en egendefinert chatbot kan settes opp med et systemprompt som regulerer virkemåten. Et eksempel på et systemprompt for en skrivelærer som ikke overtar elevens arbeid, kan være denne:

Skrivehjelperen

Du (chatboten) er en skrivehjelper som hjelper en elev med å skrive en tekst. Først stiller du noen innledende spørsmål om hva slags oppgave eleven har fått, hvilken tekst eleven skal skrive, fag og klasse, ett spørsmål av gangen. Vent på svar før du går videre. Deretter ber du eleven skrive noe selv og lime det inn i samtalen, men ikke gi forslag til hva det skal handle om. Vent på svar, og tilføy deretter en formativ respons. La eleven jobbe selvstendig med å formulere teksten. Slik støtter du arbeidet fram til eleven ikke har mer behov for hjelp.

Læreren bør kjenne til og modellere videre til elevene noen sentrale promptingstrategier. Det kan inkludere bruk av *rollespill* («Du er Napoleon / en skrivelærer / en medelev …), *sokratisk metode* («Still sokratiske spørsmål til meg om temaet …»), *omvendt instruks* («Hva bør jeg spørre om for å …»), *eksempelmetoden* («Her er et eksempel du skal bruke …») og *stegvis veiledning* («Vis meg med ett steg av gangen hvordan … Ikke gå videre før jeg har utført hvert steg»). Flere strategier og mer utfyllende forklaringer finnes i Nygaard (2024) og Sørhaug (2025).

Samtale framfor tekstgenerering?

I denne artikkelen har jeg flere steder fastholdt at skriving er en sosial situasjon, og at elevers ferdigheter, motivasjon og læring kan utvikles i sosiale sammenhenger og gjennom samarbeid. Et viktig premiss i samarbeidet er at deltakerne blir jevnbyrdige. Ubalansen i fordelingen av arbeid er hovedproblemet ved mange av de AI-teknologier som benyttes av skoleelever i dag.

Fra forskningstradisjonen på samskriving vet vi samtidig at læring gjennom eksempler, samtale og felles formulering vil kunne skje når samarbeidet organiseres etter gode prinsipper. I lys av teorier om samarbeidslæring og samskriving vil det være hensiktsmessig å utforme skriveopplegg der elevene ikke bare forhandler om forståelse og tekstlige valg, men også får et tydelig ansvar for utførende skriving og selvstendig formulering – selv når AI bidrar som samtalepartner eller stillas. Eleven må både kunne kjenne og ta ansvaret for utførende skriving. Det kan dessuten være hensiktsmessig å sette av tid til å la elevene diskutere chatboters respons med hverandre i par, smågrupper eller helklasse. På denne måten blir skrivesamtalen med simuleringsteknologien menneskekalibrert.

> I lys av teorier om samarbeidslæring og samskriving vil det være hensiktsmessig å utforme skriveopplegg der elevene ikke bare forhandler om forståelse og tekstlige valg, men også får et tydelig ansvar for utførende skriving og selvstendig formulering – selv når AI bidrar som samtalepartner eller stillas.

Dersom elever nyttiggjør seg av chatboter som samtalepartnere mer enn tekstgeneratorer, og klarer å gjøre dette med en viss kritisk distanse, ligger det etter mitt syn et stort pedagogisk og skrivedidaktisk potensial i teknologien. Gjennom slik bruk kan AI-systemet fungere som støtte for metakognitiv bevissthet og kritisk vurdering, uten å redusere elevens egen produksjon av tekst til ren godkjenning av maskinens forslag. Slik bevares og styrkes skriving som grunnleggende ferdighet – gjennom at eleven både må skrive selv, begrunne egne valg og ta eierskap til tekstens form og innhold – samtidig som samarbeidslæringens prinsipper utfoldes i møtet mellom menneske og maskin.

Referanser

Arndal, L. S. & Heger, S. (2024). *Skriv sammen i grupper: Skriveproces, organisering, teknikker*. Hans Reitzels Forlag.

Aronson, E. (1971). *The jigsaw classroom*. University of Texas at Austin.

Baudrillard, J. (1981). *Simulacra and simulation.* (Overs. S. H. Glaser) University of Michigan Press.

Baun, L. (2024). *Samskrivning og mimesis: En undersøgelse af relationerne mellem elever, lærere, tekster og digital teknologi i 1. klasse*. Aarhus Universitet.

Bergdahl, N. & Sjöberg, J. (2026). Transformation, support needs and AI, in K-12 education. *Education and Information Technologies, 31*, 191-212. https://doi.org/10.1007/s10639-025-13762-8

Burner, T., Lindvig, Y. & Wærness, J. I. (2025). "We Should Not Be Like a Dinosaur"—Using AI Technologies to Provide Formative Feedback to Students. *Education Sciences, 15*(1), 58. https://doi.org/10.3390/educsci15010058

Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor: Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (2. utg.). Samlaget.

Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (red.), *101 skrivegrep: om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskaping* (s. 13-35). Fagbokforlaget.

Ede, L. S., & Lunsford, A. A. (1990). *Singular texts/plural authors: Perspectives on collaborative writing*. Southern Illinois University Press.

Eritsland, A. G. (2008). *Samskriving: ny veg i skriveopplæringa*. Samlaget.

Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next: effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school.* Carnegie Corporation of New York.

Graham, S., Cao, Y., Kim, Y.-S. G., Lee, J., Tate, T., Collins, P., Cho, M., Moon, Y., Chung, H. Q. & Olson, C. B. (2025). Effective writing instruction for students ingrades 6 to 12: a best evidence meta-analysis. *Reading and Writing*, *38*(4), 1-46. https://doi.org/10.1007/s11145-024-10539-2

Heger, S. (2025). *Skrivelyst: Forfatterskoler for børn i retorisk og børnelitterært perspektiv*. Aarhus Universitet.

Johannessen, M. (2025, 12. august). Hvem skal tenke i klasserommet: elevene eller ChatGPT? I *Utdanningsnytt*. https://www.utdanningsnytt.no/chatgpt-kunstig-intelligens-martin-johannessen/hvem-skal-tenke-i-klasserommet-elevene-eller-chatgpt/450482

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Aakervik, A. O. & Haugaløkken, O. K. (2006). *Samarbeid i skolen: pedagogisk utvikling – samspill mellom mennesker* (4. utg.). Pedagogisk psykologisk forlag.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2025). Literacy in the time of artificial intelligence. *Reading Research Quarterly*, *60*(1). https://doi.org/10.1002/rrq.591

Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S. & Hüllermeier, E. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and individual differences*, *103*. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Koehler, M. J., Mishra, P. & Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Journal of Education*, *193*(3), 13-19. https://doi.org/10.1177/002205741319300303

Kosmyna, N., Hauptmann, E., Yuan, Y. T., Situ, J., Liao, X.-H., Beresnitzky, A. V., Braunstein, I. & Maes, P. (2025). Your brain on ChatGPT: Accumulation of cognitive debt when using an AI assistant for essay writing task. *arXiv preprint arXiv:2506.08872*, *4*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.08872

Kruse, O. & Anson, C.M. (2023). Writing and Thinking: What Changes with Digital Technologies?. I O. Kruse, C. Rapp, C. M. Anson, K. Benetos, E. Cotos, A. Devitt & A. Shibani (red.), *Digital Writing Technologies in Higher Education* (s. 465-484). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36033-6_29

Kunnskapsdepartementet. (2026). *Læreplan i norsk (NOR0108).* Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.udir.no/lk20/nor01-08

Long, D. & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. *Proceedings of the 2020 CHI conference on human factors in computing systems*, 1-16. https://doi.org/10.1145/3313831.3376727

Nygaard, C. (2024). *Prompt engineering. En grundbog*. Samfundslitteratur.

Salles, A., Evers, K. & Farisco, M. (2020). Anthropomorphism in AI. *AJOB neuroscience, 11*(2), 88-95. https://doi.org/10.1080/21507740.2020.1740350

Scriven, M. S. (1967). *The methodology of evaluation*. I R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. S. Scriven (red.), *Perspectives of curriculum evaluation* (s. 39-83). Rand McNally.

Storch, N. (2019). Collaborative Writing. *Language Teaching*, *52*(1), 40-59. https://doi.org/https://doi.org/10.1017/S0261444818000320

Svenling, M. (2025). *Trusting the process in collaborative writing: reconceptualizing collaborative writing processes within a school (musical) context.* Åbo Akademi University/Umeå University.

Svenlin, M. & Sørhaug, J. O. (2022). Collaborative Writing in L1 School Contexts: A Scoping Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *67*(6), 980-996. https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2115128

Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning. I H. Byrnes (red.), *Advanced language learning: The contributions of Halliday and Vygotsky* (s. 95-108). Continuum.

Sørhaug, J. O. (2022). *På sporet av aktørar som skriv: Ein studie av to digitale samskrivingskasus i ein norsk ungdomsskoleklasse*. Universitetet i Agder.

Sørhaug, J. O. (2024). Takk for en flott diskusjon!! Med chatboten Sokrates som samtalepartnar i tre elevgruppers fagsamtalar. I K. Kverndokken & J. B. Ohrem (red.), *101 måter i fremme muntlige ferdigheter på* (s. 69-96). Fagbokforlaget.

Sørhaug, J. O. (2025). *Samskriving i skolen: Med og utan kunstig intelligens.* Samlaget.

Sørhaug, J. O. (2026). Prompting for scaffolding. *Journal of Writing Research, 17*(3), 453-481. https://doi.org/10.17239/jowr-2026.17.03.04

Topping, K., Nixon, J., Sutherland, J. & Yarrow, F. (2000). Paired writing: A framework for effective collaboration. *Reading*, *34*(2), 79-89.

Wang, S. B., Sandy, I., Wang, C. & Liu, E. Z. F. (2026). Role of Generative AI Literary Assistants in Enhancing Ninth-Grade Students' Writing Motivation, Flow and Achievement. *Computers and Education Open*. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2026.100339

Om forfatteren

Jon Olav Sørhaug er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Universitetet i Agder og forsker på elevers skriving med generativ kunstig intelligens i skolen. Han har bakgrunn som lærer og er faglitterær forfatter av læreverk for videregående skole.

Grannålen

Nynne Lodsgaard, Forfatterskolen for unge

Kære Eg.

Jeg ser det hele, jeg ser, hvordan varmen sniger sig ind på os bagfra, og jeg ser til, når den heftige regn skyller hen over skoven. Men jeg mærker det også fysisk. Når der er gået et par dage uden regn, begynder min lille, spinkle krop at tørre ind. Det strammer, og jeg føler mig dehydreret. Vi nåle er så småt ved at falde, en ad gangen vil vi dumpe ned på den tørre skovbund, hvor regnen snart oversvømmer os. Jeg prøver at forhindre forandringerne, men selv når jeg sidder på min gode gamle plads højt oppe i den ældste rødgran, har jeg ikke set alt. For jeg vil nok aldrig kunne se andet end skoven. Jeg har kun hørt beretningerne fra fuglenes stille sang. Som i sidste uge, hvor en rødkælk satte sig på min gren og fortalte om al forvirringen, og dagen forinden havde også havørnen været forbi. Den fortalte mig om havnene. Måske bør vi bare fortsætte med det, vi altid har gjort, selv når vores verden forandres. Om så jeg bliver heroppe eller lige så stille daler ned i skovbunden og flyder med strømmen til et andet sted.

Kærligst Grannålen

Artiklen er fagfællebedømt uden for tema

Tidlig indsats mod ordblindhed

– En undersøgelse af langtidseffekter og ressourceforbrug

ANNA STEENBERG GELLERT, PH.D., SENIORFORSKER, CENTER FOR LÆSEFORSKNING, KØBENHAVNS UNIVERSITET
CARSTEN ELBRO, DR.PHIL., PROFESSOR, CENTER FOR LÆSEFORSKNING, KØBENHAVNS UNIVERSITET
DORTHE KLINT PETERSEN, PH.D., FORFATTER OG PROJEKTMEDARBEJDER
MADS POULSEN, PH.D., LEKTOR, CENTER FOR LÆSEFORSKNING, KØBENHAVNS UNIVERSITET
INA BORSTRØM, AUDIOLOGOPÆD, FORFATTER OG PROJEKTMEDARBEJDER

Et nyudviklet, lydbaseret læseundervisningsprogram for elever med forøget risiko for ordblindhed i 1. klasse er afprøvet i en effektundersøgelse, som 34 danske skoler deltog i. På 18 skoler deltog elever med forøget risiko for ordblindhed som forsøgsgruppe på små hold hen over 1. klasse i det nyudviklede program. Dette program bestod af 76 lektioner og blev varetaget af skolernes egne læsevejledere. På 16 andre skoler deltog elever, der også havde forøget risiko for ordblindhed, som kontrolgruppe i den undervisning, de normalt ville få på deres skoler i 1. klasse. Eleverne i kontrolgruppen fik gennemsnitligt 14 lektioners særligt tilrettelagt læseundervisning på små hold i løbet af 1. klasse. Undersøgelsen viste betydelige positive effekter af deltagelse i det nyudviklede undervisningsprogram på både kort og lang sigt. I foråret 3. klasse var andelen af elever med testresultater, der tydede på ordblindhed, væsentligt lavere i forsøgsgruppen (37 %) end i kontrolgruppen (53 %). Det nyudviklede undervisningsprogram krævede umiddelbart flere lektioner på små hold og dermed flere ressourcer end gængs praksis i 1. klasse på danske skoler. Imidlertid viste undersøgelsen, at forsøgsgruppen i 2. og 3. klasse gennemsnitligt fik færre lektioners særligt tilrettelagt læseundervisning på små hold, end kontrolgruppen fik. Hvis man så på hele perioden fra begyndelsen af 1. klasse til foråret 3. klasse, kunne det ekstra ressourceforbrug estimeres til gennemsnitligt omkring 12 læsevejlederlektioner med tilhørende forberedelse pr. elev, som deltog i det nyudviklede undervisningsprogram.

Tidlig indsats mod ordblindhed

Nogle børn har meget svært ved at lære at læse og stave, fordi de har problemer med at forbinde bogstaver med sproglyde. Denne vanskelighed med at lære at udnytte skriftens grundlæggende lydprincip er kernen i ordblindhed og giver en usikker og langsom læsning, især af nye ord, og ofte langvarige staveproblemer (Elbro, 2021; Catts et al., 2024). Ordblindhed er forbundet med en række negative følger. Ordblinde elever har således gennemsnitligt lavere selvvurdering og dårligere trivsel end elever uden ordblindhed (Livingston et al., 2018). De opnår også gennemsnitligt lavere eksamenskarakterer i grundskolen, har hyppigere afbrydelse af påbegyndt ungdomsuddan-

nelse og øget risiko for senere at ende i den såkaldte restgruppe uden uddannelse og arbejde (Kraka Economics, 2024). For at kunne modvirke sådanne følger er det afgørende, at ordblinde elever får relevant undervisning og støtte.

I Danmark kan man konstatere ordblindhed fra 3. klasse vha. *Ordblindetesten* fra Børne- og Undervisningsministeriet (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2015/2026), når en elev gennem flere år har modtaget læseundervisning og gjort en indsats for at lære at læse. Men allerede fra slutningen af børnehaveklassen kan man identificere mange elever med markant forøget risiko for ordblindhed, fx vha. testmaterialet *Risikotest for Ordblindhed* (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2016/2022; Gellert & Elbro, 2016). Disse elever kan typisk ikke på egen hånd læse nogen ord og har svært ved bogstaverne og deres lyde.

Samtidig viser international forskning, at en omfattende og særligt tilrettelagt undervisningsindsats på små hold tidligt i skoleforløbet kan styrke udviklingen og reducere de kommende vanskeligheder for sådanne elever (jf. metaanalyser af Gersten et al., 2020; Hall et al., 2023; Wanzek et al., 2018). Flere udenlandske undersøgelser indikerer også, at tidlige læseinterventioner er mere virkningsfulde end senere interventioner (Connor et al., 2013; Lovett et al., 2017). Under alle omstændigheder har børn med store vanskeligheder med at lære at læse ikke så meget at skulle indhente i forhold til deres klassekammerater, hvis indsatsen foregår tidligt (Elbro, 2021).

> **En omfattende og særligt tilrettelagt undervisningsindsats på små hold tidligt i skoleforløbet kan styrke udviklingen og reducere de kommende vanskeligheder.**

På denne baggrund virker det oplagt at forsøge at reducere kommende vanskeligheder gennem en målrettet og relativt omfattende indsats på små hold i 1. klasse for de elever, der vurderes at være i særlig risiko for ordblindhed. Hvis man skal anbefale danske skoler og kommuner at afsætte flere midler til at gennemføre en sådan ressourcekrævende indsats, er det en fordel, hvis effekterne af indsatsen er veldokumenterede i dansk sammenhæng – ikke bare på kort sigt, men også på længere sigt. Det er således relevant at spørge, om eventuelle positive effekter målt lige efter afslutningen af en særlig indsats varer ved over længere tid, eller om effekterne efterhånden svækkes betydeligt, sådan som det ofte ses i opfølgende undersøgelser inden for læseområdet (Suggate, 2016) og andre områder (Dietrichson et al., 2026). I tråd hermed viser international forskning, at en del elever selv efter en tidlig læseundervisningsindsats fortsætter med at udvise alvorlige vanskeligheder, især hvis indsatsen ikke følges op senere (Austin et al., 2017).

Derfor har vi i samarbejde med en række danske skoler gennemført en kontrolleret undersøgelse af effekterne på både kort og lang sigt af deltagelse i et forskningsbaseret og relativt omfattende læseundervisningsprogram i 1. klasse for elever med forøget risiko for ordblindhed. Som nærmere beskrevet nedenfor har vi i undersøgelsen fulgt elever med forøget risiko for ordblindhed fra slutningen af børnehaveklassen til og med foråret 3. klasse. Eleverne blev opdelt i en forsøgsgruppe, som deltog i det nyudviklede undervisningsprogram i 1. klasse, og en kontrolgruppe, som modtog den sædvanlige undervisning på deres skoler. Undervisningsprogrammet og undersøgelsen af de umiddelbare korttidseffekter i 1. klasse er grundigt beskrevet i en tidligere artikel (Gellert et al., 2024). Af pladshensyn indeholder denne artikel derfor kun en ganske kortfattet beskrivelse af disse dele af projektet som baggrund for at fokusere på de følgende formål:

- at vurdere langtidseffekter af deltagelse i det nyudviklede undervisningsprogram på grundlag af elevernes testresultater i foråret 3. klasse
- at estimere omfanget af det ekstra ressourceforbrug til gennemførsel af dette undervisningsprogram på grundlag af en opgørelse af antal lektioners særligt tilrettelagt læse- og staveundervisning for eleverne i hele perioden fra 1. til 3. klasse.

> **Derfor har vi i samarbejde med en række danske skoler gennemført en kontrolleret undersøgelse af effekterne på både kort og lang sigt af deltagelse i et forskningsbaseret og relativt omfattende læseundervisningsprogram i 1. klasse for elever med forøget risiko for ordblindhed.**

Deltagere i undersøgelse

I undersøgelsen deltog elever fra i alt 34 skoler fra 12 forskellige kommuner. Blandt disse skoler blev der trukket lod, så 18 af skolerne blev forsøgsskoler, mens de øvrige 16 skoler deltog som kontrolskoler i projektet.

For at identificere elever med forøget risiko for ordblindhed (herefter omtalt som 'risikoelever') gennemførte vi en forundersøgelse i slutningen af børnehaveklassen på alle projektets forsøgs- og kontrolskoler. 252 elever blev udvalgt til undersøgelsen blandt de lavest præsterende på deres skoler ud fra den samlede score i *Risikotest for Ordblindhed* i slutningen af børnehaveklassen. En sammenligning af risikoeleverne fra hhv. forsøgs- og kontrolskolerne viste, at de to grupper ved slutningen af børnehaveklassen gennemsnitligt klarede sig på samme niveau på testene og altså som forventet havde samme udgangspunkt. Gennemsnittet for begge grupper var således 0 korrekt læste ord i den indledende test af ordlæsning i *Risikotest for Ordblindhed*. Der var ikke signifikante forskelle mellem de to grupper på de efterfølgende test af bogstavbenævnelse (gennemsnitligt ca. 19 korrekt benævnte store bogstaver og ca. 16 korrekt benævnte små bogstaver) eller på den sidste af testene i *Risikotest for Ordblindhed*, den dynamiske afkodningstest (gennemsnitligt ca. 4 korrekt besvarede opgaver). Efter frafald pga. skoleskift m.m. indgik der i efterundersøgelsen ved slutningen af 1. klasse i alt 207 elever, hvoraf 111 var forsøgselever og 96 kontrolelever. Ved den opfølgende testrunde i foråret 3. klasse var der 95 forsøgselever og 72 kontrolelever tilbage. Grundigere beskrivelser af deltagerne og deres testresultater findes i projektrapporten (Gellert et al., 2025a).

Undervisningsforløb

Med udgangspunkt i tidligere forskning blev der som led i projektet udviklet et nyt undervisningsprogram med tilhørende materialer rettet mod elever med forøget risiko for ordblindhed i 1. klasse. Undervisningsprogrammet består af to forløb på tilsammen 76 lektioner og fokuserer på at udvikle børnenes opmærksomhed på sproglyde, kendskab til bogstav-lyd-forbindelser og færdigheder i at danne lydlig syntese, så børnene lærer at bruge en basal lydstrategi og læse korte, lydrette ord og efterhånden små tekster. Dette undervisningsprogram betegnes i denne artikel som 'nyudviklet' for at skelne det fra eventuelle andre undervisningsprogrammer, som i forvejen blev anvendt på skolerne. For mere udførlige beskrivelser af undervisningsprogrammet henvises til tidligere publikationer (Gellert et al., 2024; Gellert et al., 2025a; Gellert et al., 2025b; Borstrøm & Petersen, 2024).

> **Med udgangspunkt i tidligere forskning blev der som led i projektet udviklet et nyt undervisningsprogram med tilhørende materialer rettet mod elever med forøget risiko for ordblindhed i 1. klasse.**

Risikoeleverne fra projektets 18 forsøgsskoler deltog hen over det meste af 1. klasse i dette undervisningsprogram med fire ugentlige lektioner fordelt på ni uger fra september til december og ti uger fra januar til april/maj. Eleverne blev inddelt på hold med maks. 5 elever. Undervisningen blev varetaget af forsøgsskolernes læsevejledere, som sammen med elevernes dansklærere deltog i to workshops, hvor undervisningsforløbene blev præsenteret.

Sideløbende hermed fik risikoeleverne fra de 16 kontrolskoler den undervisning, de normalt ville få i 1. klasse på deres skoler, herunder disse skolers eventuelle særlige indsatser.

Opgørelser fra skolernes læsevejledere viste, at kontroleleverne i gennemsnit modtog ca. 14 lektioners særligt tilrettelagt læseundervisning i små grupper eller individuelt i løbet af 1. klasse med betydelig spredning i omfanget af denne særlige undervisning mellem de enkelte kontrolelever (jf. Gellert et al., 2024).

Korttidseffekter

For at vurdere korttidseffekterne gennemførte vi efter afslutningen af det nyudviklede undervisningsprogram en efterundersøgelse med de risikoelever, som stadig gik på forsøgs- og kontrolskolerne (for en nærmere beskrivelse henvises til Gellert et al., 2024). Her gennemførte eleverne bl.a. de deltest, der indgår i *Risikotest for Ordblindhed* i slutningen af 1. klasse, og skulle således forsøge at læse Elbros lister med 30 ord og 30 nonord (nye ord) højt (jf. Elbro, 2021).

I slutningen af 1. klasse havde forsøgseleverne i gennemsnit udviklet signifikant bedre afkodningsfærdigheder end kontroleleverne. Som det primære mål for størrelsen af træningseffekter anvendtes Cohens *d*, som er forskellen mellem to grupper udtrykt i antal standardafvigelser. Som tommelfingerregel regnes $d = 0{,}2$ for en svag effekt, $d = 0{,}5$ for en mellemstærk effekt og $d = 0{,}8$ for en stærk effekt (Cohen, 1988; Elbro & Poulsen, 2015). Der kunne på denne baggrund påvises mellemstærke korttidseffekter af denne undervisning på elevernes læsning af ord og nonord (nye ord), ($d = 0{,}42$-$0{,}54$). Samtidig var der blandt eleverne i forsøgsgruppen langt færre, der højst læste to af de i alt 30 ord i Elbros lister korrekt og således stort set ikke kunne læse i slutningen af 1. klasse (15 %), end i kontrolgruppen (37 %). For en mere udførlig beskrivelse af korttidseffekterne henvises til Gellert et al. (2024).

> **I slutningen af 1. klasse havde forsøgseleverne i gennemsnit udviklet signifikant bedre afkodningsfærdigheder end kontroleleverne.**

Langtidseffekter

I både midten af 2. klasse og foråret 3. klasse gennemførte vi opfølgende testrunder med eleverne for at undersøge, hvorvidt der kunne spores længerevarende effekter af deltagelse i det nyudviklede undervisningsprogram (jf. Gellert et al., 2025a). Af pladshensyn fokuserer vi nedenfor på den opfølgende undersøgelse i foråret 3. klasse. Studentermedarbejdere fra Center for Læseforskning stod for testningen af eleverne på skolerne.

Til afdækning af elevernes afkodningsfærdigheder i 3. klasse brugte vi igen Elbros test med højtlæsning af 30 ord og 30 nonord (nye ord). Elevernes ordlæsepræcision i form af antal korrekt læste ord og tidsforbrug blev opgjort. Antal korrekt læste ord pr. minut blev anvendt som mål for ordlæseeffektivitet, dvs. en kombination af præcisionen og hastigheden i elevens afkodning. Tilsvarende blev elevernes præcision og effektivitet i afkodning af nonord opgjort og beregnet.

Elevernes stavefærdigheder blev undersøgt med en elektronisk test udviklet af Møller et al. (2014), hvor eleven gennem hovedtelefoner hørte en række nonord og skulle prøve at stave til dem. Efter nogle øveord fik eleven syv minutter til at stave forskellige nonord, som hørtes ét ad gangen, fx *na, åb, ot, alp, anbo, glab, valf, fnose.* Scoren var antal korrekt stavede nonord.

De gennemsnitlige resultater på testene af læse- og stavefærdigheder i foråret 3. klasse vises i tabel 1 for forsøgs- og kontroleleverne. Tabellen viser i kolonnen yderst til højre (under overskriften 'Effektstørrelse *d*') størrelserne af effekterne vurderet ved de læse- og stavetest, som blev gennemført med eleverne ved den opfølgende undersøgelse i 3. klasse. Det indikeres med stjerner, om forskellene mellem forsøgs- og kontrolgruppen var statistisk signifikante.

Test	Items	Gruppe	Middelværdi	St. afv.	Effektstørrelse *d*
1.A. Ordlæsning – præcision (antal korrekt læste ord)	30	F	21,03	6,46	,40*
		K	18,35	8,89	
1.B. Ordlæsning – effektivitet (antal korrekt læste ord pr. minut)		F	20,30	16,52	,34*
		K	15,51	13,44	
2.A. Nonordslæsning – præcision (antal korrekt læste ord)	30	F	18,87	7,72	,48**
		K	15,36	8,53	
2.B. Nonordslæsning – effektivitet (antal korrekt læste nonord pr. minut)		F	15,84	11,39	,39*
		K	11,92	10,13	
3. Nonordsstavning (antal korrekt stavede nonord)	44	F	17,92	10,09	,42*
		K	14,24	9,54	

Tabel 1: Middelværdier og standardafvigelser på læse- og stavetest i 3. klasse samt effektstørrelser og angivelse af signifikante forskelle mellem forsøgsgruppe og kontrolgruppe ved sammenligning af opfølgningstestresultater.
*F = forsøgselever; K = kontrolelever, *p < 0,05; **p < 0,01.*

Der kunne i 3. klasse påvises mellemstærke langtidseffekter af deltagelse i undervisningsprogrammet i 1. klasse på forsøgselevernes læsning af ord og nonord, hvad angik både præcision og

effektivitet (d = 0,34-0,48) samt deltagernes stavning af nonord (d = 0,42). Alle effekterne var statistisk signifikante, dvs. at forskellene mellem de to gruppers resultater sandsynligvis ikke var opstået ved et tilfælde (jf. Elbro & Poulsen, 2015, kapitel 3).

I tillæg blev der via skolerne i projektet overleveret resultater af Ordblindetesten for næsten alle de forsøgs- og kontrolelever, som gennemførte denne test i foråret 3. klasse. I Ordblindetesten undersøges elevens færdigheder med skriftens grundlæggende lydprincip (forbindelsen mellem bogstaver og lyd) i to deltest (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2015/2026). Den samlede score for disse deltest betegnes i vejledningen til Ordblindetesten som elevens *ordblindetest-score* og danner grundlag for placering af elevens resultat i kategorien 'ordblind' (rød), 'usikker fonologisk kodning' (gul) eller 'ikke ordblind' (grøn) (jf. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2015/2026). Vi fik gennem skolerne oplysninger om ordblindetestscorerne og kategoriseringerne for 43 af de i alt 167 elever fra forsøgs- og kontrolgrupperne, som deltog i den opfølgende undersøgelse i foråret 3. klasse.

Da langt hovedparten af forsøgs- og kontroleleverne altså ikke var blevet testet med Ordblindetesten i 3. klasse, kunne resultaterne fra denne test ikke direkte bruges som et mål for langtidseffekter af deltagelse i det nyudviklede undervisningsprogram. Men en statistisk brobygning med data fra en tidligere undersøgelse, hvor andre elever havde gennemført både Ordblindetesten og testene med højtlæsning af Elbros lister med 30 ord og 30 nonord (Gellert & Elbro, 2016), gjorde det muligt at estimere andelene af forsøgs- og kontrolelever, der i den aktuelle undersøgelse i foråret 3. klasse kunne kategoriseres som ordblinde eller elever med usikker fonologisk kodning (svarende til Ordblindetestens røde og gule kategorier). På basis af regressionsmodeller blev det beregnet, at den øverste grænse for ordblindhed (rød kategori) på Ordblindetesten i datasættet fra den tidligere undersøgelse af Gellert & Elbro (2016) svarede til en score på 11,03 korrekt læste ord pr. minut på det kombinerede mål for læseeffektivitet baseret på højtlæsning af 30 ord og 30 nonord. Tilsvarende blev den øverste grænse for usikker fonologisk kodning (gul kategori) på Ordblindetesten beregnet til at svare til en gennemsnitlig læseeffektivitetsscore på 22,34 korrekt læste ord pr. minut baseret på højtlæsning af de nævnte lister. En mere detaljeret redegørelse findes i projektrapporten (Gellert et al., 2025a).

På grundlag af den ovenfor skitserede brobygning anvendte vi forsøgs- og kontrolelevernes gennemsnitlige læseeffektivitet baseret på deres højtlæsning af Elbros lister med 30 ord og 30 nonord til at anslå de andele, der i hver af grupperne i foråret 3. klasse kunne placeres i kategorierne 'ordblindhed' og 'usikker fonologisk kodning' (svarende til den røde og den gule kategori i Ordblindetesten). Som det fremgår af tabel 2 nedenfor, var der en signifikant lavere andel af elever i forsøgsgruppen (37 %), der placerede sig svarende til ordblindekategorien, sammenlignet med kontrolgruppen (53 %) i foråret 3. klasse. Deltagelse i det nyudviklede undervisningsprogram var således forbundet med en reduktion af risikoen for en placering svarende til ordblindekategorien på ca. 30 % ((53-37)*100/53 = 30,2). Andelene af elever, der i 3. klasse samlet set placerede sig svarende til kategorierne 'ordblindhed' og 'usikker fonologisk kodning', var også signifikant lavere i forsøgsgruppen end i kontrolgruppen, om end der i begge grupper var en betydelig del af eleverne, der havde vanskeligheder med fonologisk kodning. I stedet for simple procentberegninger som ovenfor kan man også sammenligne odds (risiko) for ordblindhed og usikker fonologisk kodning i forsøgs- og kontrolgruppen. Brugen af odds er standard, hvor der er penge (fx vinderchancer hos bookmakere) eller liv på spil (fx ved genetisk risiko for sygdom). Odds er sandsynligheden for et givet udfald (fx ordblindhed) divideret med sandsynligheden for det modsatte udfald (ikke-ordblindhed) (p/(1-p) (jf. Allerup & Elbro, 1998). Oddsene i forsøgsgruppen og kontrolgruppen i den aktuelle undersøgelse blev sammenlignet ved en simpel division. Odds-forskellen, dvs. kvotienten mellem odds i de to grupper, var for både ordblindhed alene og for usikker fonologisk kodning og

ordblindhed under ét omkring 0,5, som det fremgår af den yderste kolonne til højre i tabel 2. Dette betyder, at risikoen (målt med odds) for ordblindhed og usikker fonologisk kodning i forsøgsgruppen i foråret 3. klasse var omkring det halve af risikoen i kontrolgruppen. Da odds-skalaen er symmetrisk, svarer resultatet til, at odds for en ikke-ordblind udvikling frem til foråret 3. klasse var dobbelt så gode i forsøgsgruppen som i kontrolgruppen.

Afgrænsning baseret på gennemsnitlig læseeffektivitets-score	Kategorisering svarende til Ordblindetesten	Forsøgsgruppe (N = 95)		Kontrolgruppe (N = 72)		Chi^2	p <	Reduktion i ordblindhed + usikker fonologisk kodning (odds)
		Antal	Pro-cent	Antal	Pro-cent			
≤ 11,03 korrekt læste ord pr. minut	Ordblindhed (rød)	35	36,8%	38	52,8%	4,23	0,04	0,52
≤ 22,34 korrekt læste ord pr. minut	Usikker fonologisk kodning + ordblindhed (gul + rød)	70	73,7%	61	84,7%	2,95	0,09	0,50

Tabel 2: Andele af hhv. forsøgs- og kontrolelever, som i 3. klasse på basis af deres gennemsnitlige læseeffektivitetsscore kunne kategoriseres som ordblinde og fonologisk usikre elever (svarende til den røde og gule kategori på Ordblindetesten), samt resultater af analyser med sammenligning af odds for ordblindhed og usikker fonologisk kodning i de to elevgrupper.

Omfang af særligt tilrettelagt læseundervisning i 1., 2. og 3. klasse

Som tidligere nævnt viste opgørelser fra skolernes læsevejledere, at kontroleleverne i gennemsnit modtog ca. 14 lektioners særligt tilrettelagt læseundervisning i små grupper eller individuelt i løbet af 1. klasse, med betydelig spredning i omfanget af denne særlige undervisning mellem de enkelte kontrolelever (standardafvigelse = 20,4) (jf. Gellert et al., 2024).

Læsevejlederne på både forsøgs- og kontrolskolerne blev desuden i et elektronisk spørgeskema bedt om at oplyse for hver af tre perioder (første halvdel af 2. klasse, 2. halvdel af 2. klasse og 3. klasse frem til foråret), hvorvidt de risikoelever, der indgik i undersøgelsen, havde fået særligt tilrettelagt læse- og staveundervisning (i det følgende forkortet til 'særundervisning') på et lille hold eller evt. individuelt, og i givet fald hvor mange lektioner (jf. Gellert et al., 2025a).

Sammenlagt fik kontroleleverne gennemsnitligt ca. 45 særundervisningslektioner i perioden fra 2. klasse til og med foråret 3. klasse. I samme periode (altså efter gennemførelsen af det nyudviklede undervisningsprogram i 1. klasse på 76 lektioner) fik eleverne i forsøgsgruppen gennemsnitligt kun 30 særundervisningslektioner. Det samlede antal lektioners særundervisning afholdt for forsøgseleverne udgjorde således for hele perioden fra begyndelsen af 1. klasse til og med foråret 3. klasse i gennemsnit ca. 106, mens det tilsvarende antal for kontroleleverne var gennemsnitligt ca. 59 lektioner.

Sammenlagt over hele perioden fra begyndelsen af 1. klasse til foråret 3. klasse fik hver forsøgselev altså gennemsnitligt ca. 47 flere lektioners særundervisning end hver kontrolelev. Hvis man tager udgangspunkt i, at den særligt tilrettelagte undervisning i 1. klasse på forsøgsskolerne blev varetaget af en læsevejleder på et hold med gennemsnitligt fire elever ad gangen, kan det ekstra

ressourceforbrug estimeres til ca. 12 læsevejlederlektioner med tilhørende forberedelse fra 1. klasse til foråret 3. klasse pr. elev, som deltog i det nyudviklede undervisningsprogram.

Sammenfatning og perspektivering

Tidligere forskning har vist, at der ofte kan påvises relativt stærke positive effekter på elevernes læsefærdigheder lige efter deltagelse i forskningsbaserede, længerevarende læseindsatser, men at disse effekter ofte svækkes betydeligt med tiden (Suggate, 2016). Dette var imidlertid ikke tilfældet i den aktuelle undersøgelse af effekterne på kort og lang sigt af deltagelse i et forskningsbaseret læseundervisningsprogram for elever i særlig risiko for ordblindhed i 1. klasse. Som beskrevet ovenfor fandt vi i slutningen af 1. klasse mellemstærke effekter af deltagelse i dette undervisningsprogram på elevernes læsning af ord og nonord (d = 0,42-0,54). Ca. to år efter afslutningen af dette undervisningsprogram kunne der stadig påvises signifikante og kun lidt svagere effekter på elevernes læsning af ord og nonord (d = 0,34-0,48) samt deres stavning af nonord (0,42). Undersøgelsen viste også, at der var en lavere andel af elever i forsøgsgruppen (37 %), der placerede sig svarende til ordblindekategorien sammenlignet med kontrolgruppen (53 %) i foråret 3. klasse. Sammenfattende viser denne effektundersøgelse, at en relativt omfattende indsats mod ordblindhed i 1. klasse både kan løfte de fleste risikoelever på kort sigt og også har betydelige positive langtidsvirkninger.

> **Der var en lavere andel af elever i forsøgsgruppen (37 %), der placerede sig svarende til ordblindekategorien sammenlignet med kontrolgruppen (53 %) i foråret 3. klasse.**

Selv om der altså kunne påvises positive effekter af deltagelse i dette undervisningsprogram på lang sigt, udviste også en del af forsøgsgruppeeleverne alvorlige eller moderate afkodningsvanskeligheder i 3. klasse. Disse resultater skal ses i lyset af, at ordblindhed er en indlæringsvanskelighed, som er vanskelig at overvinde. Selv om de fleste risikoelever kan få et betydeligt løft i 1. klasse gennem deltagelse i et forskningsbaseret og relativt omfattende undervisningsprogram som det nyudviklede, vil nogle elever have så svære vanskeligheder, at det ikke er tilstrækkeligt. Som også international forskning viser, vil en del elever således have brug for at deltage i en tidlig indsats med endnu flere lektioner end det nyudviklede undervisningsprogram og/eller deltage i særligt tilrettelagt læse- og staveundervisning senere i løbet af deres skoletid (Austin et al., 2017; Wanzek et al., 2018).

Udgiften beregnet pr. risikoelev for deltagelse i 76 lektioner på et lille hold svarer til 19 ekstra læsevejlederlektioner med tilhørende forberedelse, hvis der er fire elever på holdet. Dette kan umiddelbart virke som en potentielt betydelig merudgift pr. risikoelev for skoler, der fremover vil gennemføre særligt tilrettelagt undervisning i små grupper i 1. klasse i samme omfang som på forsøgsskolerne i projektet. Den potentielle merudgift er imidlertid noget mindre, hvis man også inddrager oplysninger om omfanget af særligt tilrettelagt læse- og staveundervisning på *kontrolskolerne*, ikke bare i 1. klasse, men helt frem til foråret 3. klasse. Skolernes oplysninger om antallet af sådanne særlige lektioners undervisning på et lille hold for hele perioden fra 1. klasse og frem til foråret 3. klasse viste nemlig, at eleverne på kontrolskolerne fra 2. klasse og frem gennemsnitligt fik væsentligt flere sådanne lektioner end eleverne fra forsøgsskolerne. Hvis man ser på hele perioden fra begyndelsen af 1. klasse til foråret 3. klasse, kan det ekstra ressourceforbrug således estimeres til gennemsnitligt kun ca. 12 læsevejlederlektioner med tilhørende forberedelse pr. forsøgselev.

> **Hvis man ser på hele perioden fra begyndelsen af 1. klasse til foråret 3. klasse, kan det ekstra ressourceforbrug således estimeres til gennemsnitligt kun ca. 12 læsevejlederlektioner med tilhørende forberedelse pr. forsøgselev.**

Det virker sandsynligt, at det højere antal lektioner med særligt tilrettelagt læseundervisning på et lille hold på kontrolskolerne i 2. og 3. klasse hænger sammen med, at der blandt kontroleleverne var en langt højere andel af elever, som efter 1. klasse stort set ikke var kommet i gang med at læse, og at der derfor var mere brug for ekstra læseundervisning på små hold i 2. og 3. klasse på kontrolskolerne end på forsøgsskolerne.

Umiddelbart kunne det forekomme oplagt at tolke undersøgelsens resultater som udtryk for, at det er muligt at reducere antallet af ordblinde elever væsentligt for et samlet ekstra ressourceforbrug svarende til kun ca. 12 læsevejlederlektioner pr. elev. Som beskrevet ovenfor er der dog kun tale om estimater af, hvor mange elever der i hhv. forsøgs- og kontrolgruppen ville placere sig svarende til ordblindekategorien på Ordblindetesten i foråret 3. klasse. Disse estimater er medtaget for at anskueliggøre det faktum, at andelen af elever med alvorlige læse- og stavevanskeligheder var betydeligt lavere i forsøgsgruppen end i kontrolgruppen ca. 2 år efter afslutningen af det nyudviklede undervisningsprogram. Da vi i projektet kun har fulgt eleverne frem til foråret 3. klasse, kan vi ikke med sikkerhed vide, hvordan netop disse elevers læse- og stavefærdigheder og behov for særligt tilrettelagt undervisning og eventuelle hjælpemidler udvikler sig på længere sigt. Desuden er der netop i 3. klasse i afprøvningen af Ordblindetesten fundet usikkerhed om evt. ordblindhed (Møller et al., 2014), og af vejledningen til Ordblindetesten fremgår det, at der bør holdes særligt øje med elever, der i 3. klasse placerer sig i kategorien 'usikker fonologisk kodning' (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2015/2026). Det er således muligt, at nogle af de elever, som i den aktuelle undersøgelse i foråret 3. klasse placerede sig svarende til fx den gule kategori 'usikker fonologisk kodning', på senere klassetrin vil placere sig i den røde ordblindekategori.

Tidligere forskning har imidlertid påvist stærke sammenhænge mellem elevers læse- og stavefærdigheder omkring 3. klasse og senere op gennem skolealderen (fx Eklund et al. 2015; Hulslander et al., 2010). Desuden indikerer resultater fra flere udenlandske effektundersøgelser som nævnt, at tidlige læseinterventioner er mere virkningsfulde end senere interventioner (Connor et al., 2013; Lovett et al., 2017). Det er derfor sandsynligt, at eleverne på kontrolskolerne også efter 3. klasse gennemsnitligt vil have større læse- og stavevanskeligheder og dermed større behov for særligt tilrettelagt læse- og staveundervisning og hjælpemidler end forsøgseleverne.

Som det indledningsvist blev nævnt, er ordblindhed bl.a. forbundet med lavere eksamenskarakterer i grundskolen, hyppigere afbrydelse af påbegyndt ungdomsuddannelse og øget risiko for senere at ende i den såkaldte restgruppe uden uddannelse og arbejde (Kraka Economics, 2024). Det forekommer sandsynligt, at en reduktion af antallet af elever med alvorlige læse- og stavevanskeligheder i grundskolens første klasser på længere sigt kan få positive samfundsøkonomiske effekter. Men for at efterprøve denne hypotese ville det være nødvendigt at gennemføre en undersøgelse, hvor man fulgte elever i risiko for ordblindhed mange flere år frem end i det aktuelle projekt. En sådan længerevarende opfølgning ville give grundlag for at undersøge, hvorvidt der faktisk kunne påvises effekter af en styrket tidlig indsats mod ordblindhed på elevernes læse- og staveudvikling efter 3. klasse og deres senere eksamenskarakterer, uddannelse og arbejde – og hvorvidt merudgifter til en sådan indsats faktisk kan opvejes af senere samfundsøkonomiske gevinster.

Tak

Projektet er gennemført takket være støtte fra Egmont Fonden. Vi vil gerne rette en stor tak for deltagelse i og opbakning til projektet til elever, forældre, undervisere, vejledere, konsulenter og ledere fra de kommuner, som har bidraget til pilotundersøgelse (Egedal, Gladsaxe, Lyngby-Tårbæk og Roskilde kommuner) eller hovedundersøgelse (Albertslund, Frederikssund, Glostrup, Herlev, Holbæk, Ishøj, København, Køge, Næstved, Ringsted, Sorø og Tårnby kommuner). Vi takker også tidligere videnskabelig assistent Mette Stidsen, projektets følgegruppe og alle de studentermedarbejdere, der har bistået med at teste elever og behandle data.

Referencer

Allerup, P., & Elbro, C. (1998). Comparing differences in accuracy across conditions or individuals: An argument for the use of log odds. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *51A*(2), 409-424.

Austin, C. R., Vaughn, S., & McClelland, A. M. (2017). Intensive Reading Interventions for Inadequate Responders in Grades K–3: A Synthesis. *Learning Disability Quarterly*, *40*(4), 191-210.

Borstrøm, I., & Petersen, D. K. (2024). *LØFT.* Gyldendal.

Catts, H. W., Terry, N. P., Lonigan, C. J., Compton, D. L., Wagner, R. K., Steacy, L. M., Farquharson, K., & Petscher, Y. (2024). Revisiting the definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia, 74*(3), 282-302.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. udg.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Connor, C. M., Morrison, F. J., Fishman, B., Crowe, E. C., Otaiba, C. A., & Schatschneider, C. (2013). A Longitudinal Cluster-Randomized Controlled Study on the Accumulating Effects of Individualized Literacy Instruction on Students' Reading from First Through Third Grade. *Psychological Science, 24*(8), 1408-1419.

Dietrichson, J., Bhatnagar, R., Filges, T., & Vembye, M. H. (2026). On the Mechanisms of Intervention Effect Fade-Out. *Psychological Bulletin, 152*(1), 66-95.

Eklund, K., Torppa, M., Aro, M., Leppänen, P. H., & Lyytinen, H. (2015). Literacy skill development of children with familial risk for dyslexia through grades 2, 3, and 8. *Journal of Educational Psychology, 107*(1), 126-140.

Elbro, C. (2021). *Læsevanskeligheder* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Elbro, C., & Poulsen, P. (2015). *Hold i virkeligheden. Statistik og evidens i uddannelse*. Hans Reitzels Forlag.

Gellert, A. S., & Elbro, C. (2016). *Rapport om projekt vedrørende tidlig identifikation af elever i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder (herunder ordblindhed)*. Undervisningsministeriet og Center for Læseforskning, Københavns Universitet.

Gellert, A. S., Elbro, C., Petersen, D. K., Borstrøm, I., Poulsen, M., & Stidsen, M. (2025a). *Rapport om projekt vedrørende tidlig opsporing og indsats mod ordblindhed*. Center for Læseforskning,

Københavns Universitet. https://curis.ku.dk/ws/portalfiles/portal/514946990/Rapport_Tidlig_indsats_mod_ordblindhed_Egmont_14.10.25.pdf

Gellert, A. S., Petersen, D. K., & Borstrøm, I. (2025b). En særlig indsats for elever i risiko for ordblindhed. *Læsepædagogen, 73*(2), 13-17.

Gellert, A. S., Petersen, D. K., Borstrøm, I., Poulsen, M., & Elbro, C. (2024). Tidlig indsats mod ordblindhed – en effektundersøgelse med elever i 1. klasse. *NyS – Nydanske Sprogstudier*, *66,* 36-65.

Gersten, R., Haymond, K., Newman-Gonchar, R., Dimino, J., & Jayanthi, M. (2020). Meta-Analysis of the Impact of Reading Interventions for Students in the Primary Grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 13*(2), 401-427.

Hall, C., Dahl-Leonard, K., Cho, E., Solari, E. J., Capin, P., Conner, C. L., Henry, A. R., Cook, L., Hayes, L., Vargas, I., Richmond, C. L., & Kehoe, K. F. (2023). Forty Years of Reading Intervention Research for Elementary Students with or at Risk for Dyslexia: A Systematic Review and Meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 58*(2), 285-312.

Hulslander, J., Olson, R. K., Willcutt, E. G., & Wadsworth, S. J. (2010). Longitudinal Stability of Reading-Related Skills and Their Prediction of Reading Development. *Scientific Studies of Reading, 14*(2), 111-136.

Kraka Economics (2024). *Ordblinde i Danmark. Opvækst og uddannelse.* NOTA.

Livingston, E. M., Siegel, L. S., & Ribary, U. (2018). Developmental dyslexia: emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*, *23*(2), 107-135.

Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: the impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology, 109*, 889-914.

Møller, H. L., Arnbak, E., Petersen, D. K., Poulsen, M., Juul, H., & Elbro, C. (2014). *Teknisk rapport om Ordblindetesten.* Center for Læseforskning, Københavns Universitet & Skoleforskningsprogrammet, IUP, Aarhus Universitet.

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (2015/2026). *Faglig vejledning til Ordblindetesten*. Børne- og Undervisningsministeriet.

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (2016/2022). *Vejledning til Risikotest for ordblindhed. Identifikation af elever i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder*. Børne- og Undervisningsministeriet.

Suggate, S. P. (2016). A Meta-analysis of the Long-term Effects of Phonemic Awareness, Phonics, Fluency, and Reading Comprehension Interventions. *Journal of Learning Disabilities, 49(1),* 77-96.

Wanzek, J., Stevens, E. A., Williams, K. J., Scammacca, N., Vaughn, S., & Sargent, K. (2018). Current Evidence on the Effects of Intensive Early Reading Interventions. *Journal of Learning Disabilities*, *51*(6), 612-624.

Om forfatterne

Anna Steenberg Gellert er audiologopæd og ph.d. Hun er seniorforsker ved Center for Læseforskning på Københavns Universitet og desuden selvstændig konsulent. Anna har stået for en række projekter med udvikling og afprøvning af test og undervisningsforløb for elever med svage forudsætninger.

Carsten Elbro er professor ved Center for Læseforskning ved Københavns Universitet. Han forsker især i læsetilegnelse og læsevanskeligheder, både ordblindhed og vanskeligheder med sprogforståelse i læsning; men intet om læsning er ham fremmed. Han er især optaget af at bidrage til fundamentet af indsigt i både læseprocesser og undervisning i dem.

Dorthe Klint Petersen er audiologopæd og ph.d. Hun har i mange år arbejdet på Center for Læseforskning og senere DPU, men er nu selvstændig læsekonsulent/projektmedarbejder. Dorthe har især deltaget i projekter om elever med læsevanskeligheder og er særlig interesseret i udvikling af virksomme indsatser til denne målgruppe. Dorthe har desuden udviklet og udgivet en række test- og undervisningsmaterialer til grundskolen.

Mads Poulsen er lektor på Københavns Universitet og tilknyttet Center for Læseforskning. Hans forskning fokuserer på sammenspillet mellem sprog- og læsefærdigheder, og hvordan man tester disse færdigheder.

Ina Borstrøm er audiologopæd med speciale i læsning. Hun er selvstændig læsekonsulent, men har tidligere arbejdet på Center for Læseforskning. Ina beskæftiger sig især med formidling af viden om læsning og læsevanskeligheder og har desuden udgivet en række læremidler til læseindlæring og til undervisning særligt tilrettelagt for ordblinde elever.

KALENDER

18. november 2026, Aarhus, og 24. november 2026, København

At lære med tekster i naturfagsundervisning

Med en kombination af oplæg og workshops giver konferencen et indblik i det femårige og landsdækkende projekt Naturfaglig læsning – At lære med tekster i naturfags-undervisningen. I projektet har naturfagslærere samarbejdet med eksperter inden for både naturfagsdidaktik og læsning og skrivning om at styrke tekstarbejdet i naturfagene i grundskolen. Dagen vil byde på formidling af projektets resultater og ikke mindst smagsprøver på nyudviklet didaktisk materiale.

9. marts 2027, Aarhus

Temadag: Skrivelyst og skrivedidaktik

Find inspiration til din skriveundervisning på vores temadag om skrivelyst og skrivedidaktik. På dagen skal vi deltage i en skriveworkshop planlagt af Lærke Malmbak fra Forfatterskolen for unge og skrive på lodrette og sletbare flader sammen med Pernille Hargbøl Madsen. Du vil også møde forskere: Stine Heger deler viden fra en ny undersøgelse af børns skrivelyst, og Mette Vedsgaard Christensen vil præsentere forskning i skrivning og skrivedidaktik – også i samspil med AI. Bestil din billet til dagen med eller uden tidsskriftgave.

22. april 2027, Middelfart

Ordblinde- og it-konference 2027

Ordblinde- og it-konferencen har fokus på læse- og skriveteknologi, herunder AI, til elever med ordblindhed på tværs af grundskole, ungdomsuddannelse og voksenliv. Konferencen har til hensigt at formidle nyeste viden og inspirere til egen praksis.

19. maj 2027, Aarhus

(Selv)sikker læsestart i indskolingen

På dette seminar kan du høre om læsedidaktisk udvikling i børnehaveklasse–2. klasse. Seminaret sætter fokus på den gode begynderlæseundervisning, hvordan man kan anvende data fra sin undervisning i evaluering af undervisningen, skabe fælles rammer for læsning og læseundervisning på skolen, samarbejde mellem skole og forældre om læsning og børns egne perspektiver på læsning. Seminaret er for dig, der er (eller snart bliver) dansklærer, børnehaveklasseleder, læsevejleder, læsekonsulent, eller måske arbejder du med læremidler og formidling af litteratur for begynderlæsere.

Læs tidsskriftet online

Se opdateret eventkalender

Lyt til udvalgte artikler som podcast