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.