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.

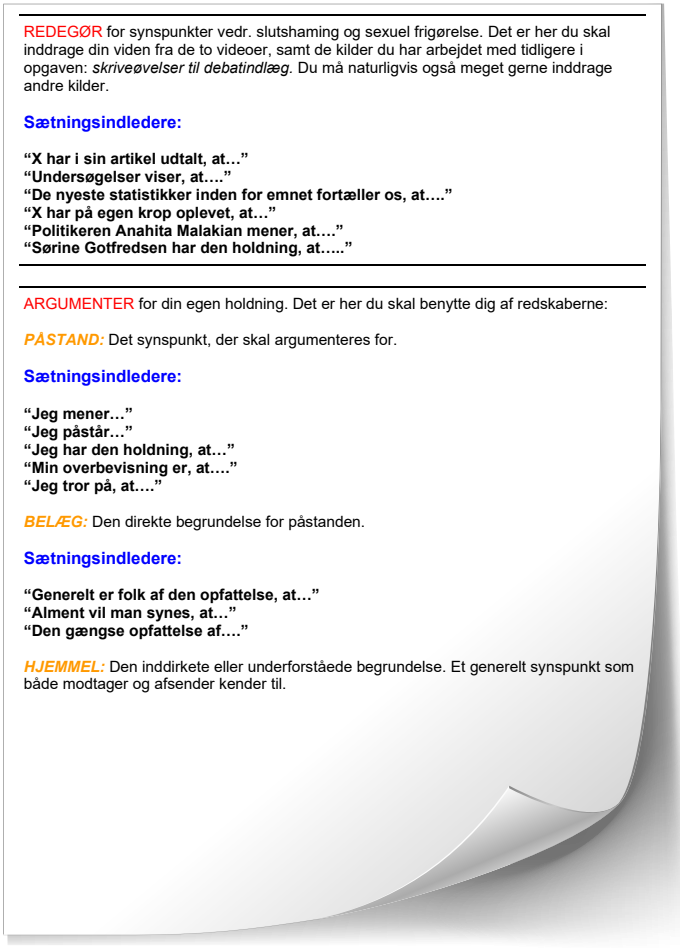
> Der mangler studier, der går i dybden med lærerens mikrointeraktioner og orkestrering af samtaler om skrivning, der potentielt kan støtte elevers metasproglige repertoire i danskfag.

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.