Løft skriveundervisningen på mellemtrinnet

Strategibaseret skriveundervisning med fokus på elever i skriftsprogsvanskeligheder

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

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

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

Målrettet arbejde med skrivestrategier

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

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

1 SRSD: Self-Regulated Strategy Development

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

Projekt Skrivesucces som løftestang for skriveudvikling

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

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

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

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

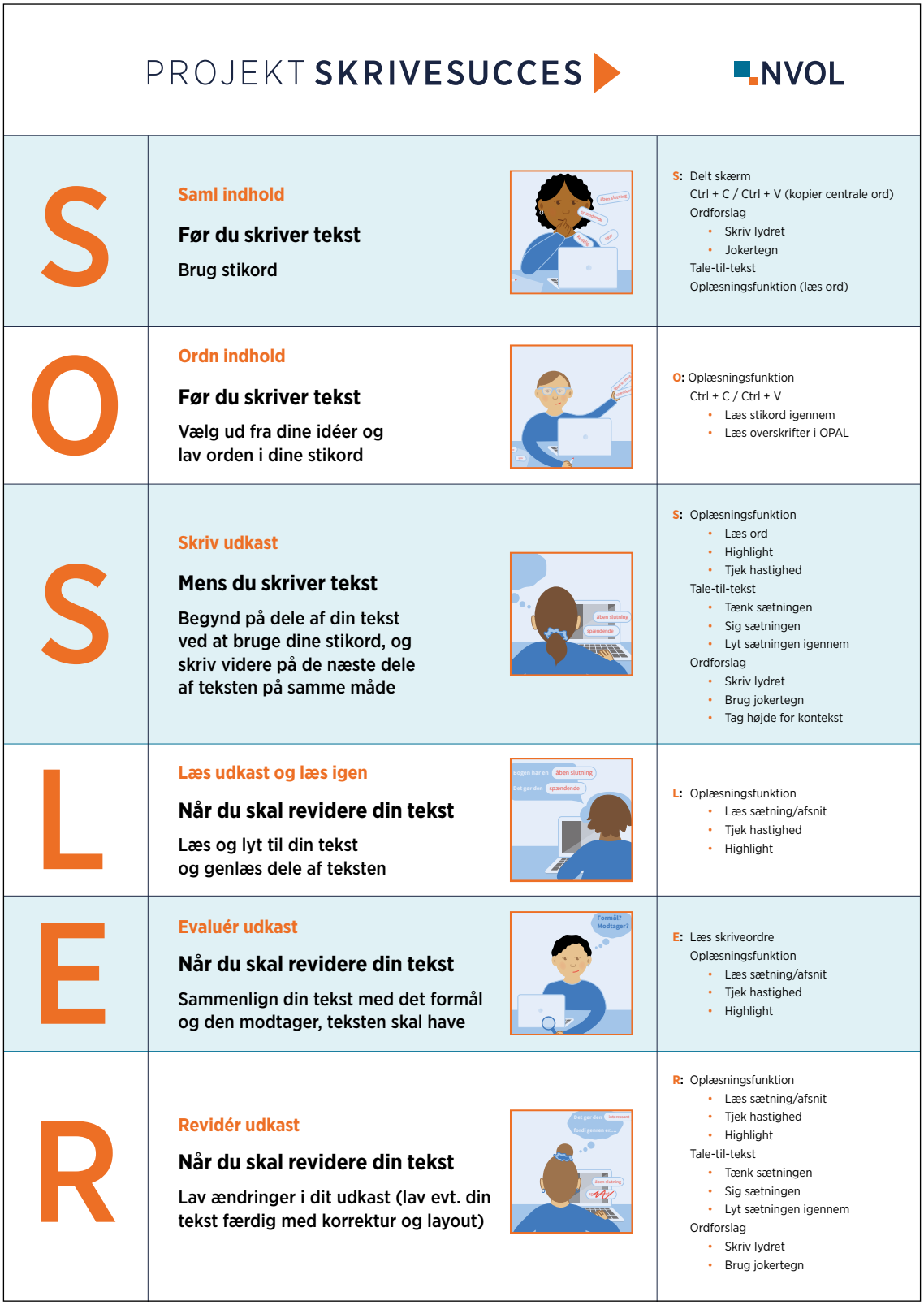
Inden vi fremlægger og diskuterer lærernes blik på skriveforløbet, præsenterer vi kort undersøgelsens materialer samt vores metodiske tilgang til analysen af lærerinterviews.

Skrivedidaktiske materialer til eleverne i projektet

Eleverne har i projektperioden arbejdet med følgende materialer:

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

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



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



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



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

Indsigt i lærernes oplevelse af Projekt Skrivesucces via interviews

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

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

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

Det er et "kæmpe wakeupcall"

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

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

"Luk teksten" virker som en magisk formulering

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

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

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

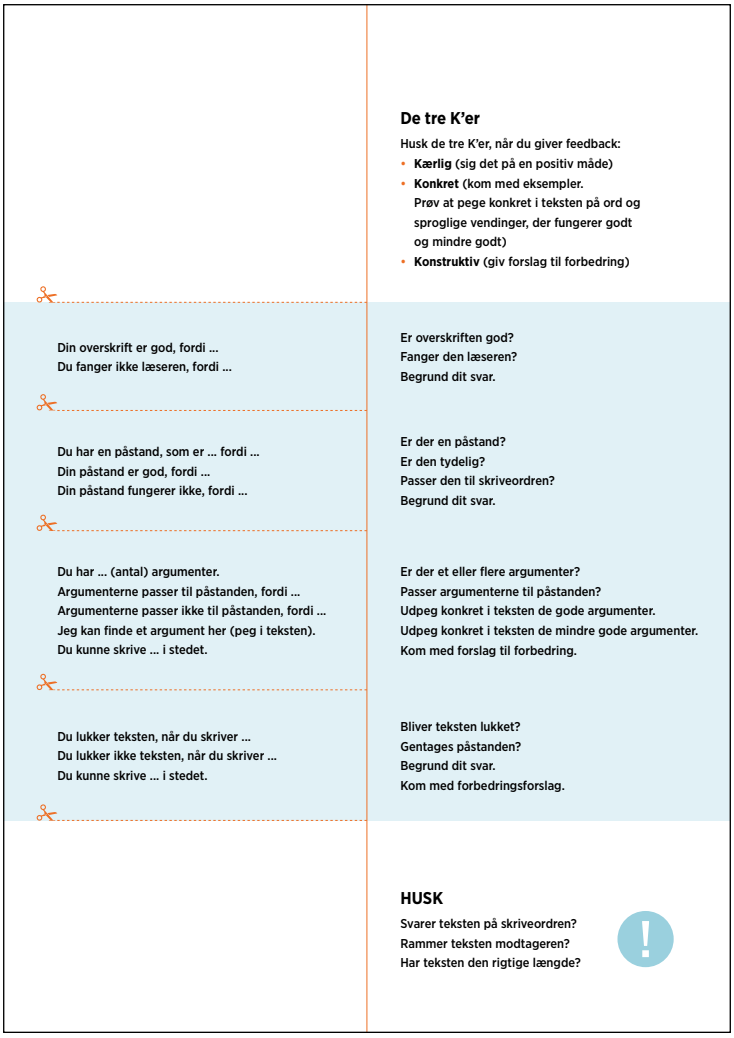
Plakaten SOSLER gav lærere og elever overblik over strategier i skriveprocessens faser (se figur 1), og de fleste finder processen givtig: "Jeg synes, det fungerede godt, det der med, at man har fokus på SOS, og så har man fokus på LER [...]." Samme lærer reflekterer videre over, at hun typisk ikke når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

Feedback og revidering er "tæskesvært"

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



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



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

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

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

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

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

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

Tænkekort skulle minde eleverne om generelle læringsstrategier

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

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

Læse- og skriveteknologi blev almindeliggjort

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

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

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

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

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

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

At skrive 300 ord er ingen sag længere

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Det batter at sætte skrivning på skemaet

I det følgende sammenfatter og diskuterer vi vores fund.

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

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

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

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

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

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

Referencer

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Om forfatterne

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

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

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

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