
Skrivedidaktik som prisme for læreruddanneres professionelle agency

Lene Cicilie Storgaard, Marie-Louise Molbæk, Anne Bock og Lise Baun

Resumé

I dette studie har vi undersøgt, hvordan skriveidaktik i danskfaget i læreruddannelsen forstås og praktiseres. Feltet befinder sig mellem skriveidaktisk forskning og læreruddannelsesforskning, og vi analyserer læreruddanneres professionelle agency i mødet med skriveidaktiske valg og prioriteringer. Med udgangspunkt i læreruddannelsens andenordensdidaktik analyseres, hvordan underviserne modellerer skriveundervisning for lærerstuderende, og hvordan de navigerer mellem faglige, didaktiske og professionsrettede krav. Det teoretiske fundament trækker på sociokulturelle tilgange til skrivning, kombineret med professionsteorier om professionel agency.

Nøgleord

professionel agency, skriveidaktik, skrivning, Dansk L1, læreruddannelse

Abstract

In this study, we examine how writing didactics in the Danish L1 subject within teacher education is understood and enacted. The field is situated at the intersection of writingdidactic research and teachereducation research, and we analyse teacher educators' professional agency as they navigate writingdidactic choices and priorities. Drawing on the secondorder didactics of teacher education, we analyse how the educators model writing instruction for student teachers, and how they navigate the interplay between disciplinary, didactic, and professionoriented demands. The theoretical framework combines sociocultural approaches to writing with professional theories on professional agency.

Keywords

professional agency, writing didactics, writing, Danish L1, teacher education



Årg. 11 | nr. 2 | 2026 | 25 sider

DOI: 10.7146/lup.v11i2.166701

© 2026 forfatter(ne), CC BY-NC-ND

Studier i læreruddannelse og -profession

Baggrund

Læreruddannelsesdidaktik er funderet på en andenordensdidaktik, der gør en lærer-uddanner til en, der underviser i at undervise og altid arbejder med fag og fagdidaktik. Uddannelsen er organiseret som vekseluddannelse mellem teori og praksis, hvor campus- og skolearena indtænkes i fagene (Iskov, 2020; Nielsen, 2023). Andenordensdidaktik handler specifikt om læreruddannerens rolle som model og aktør i uddannelsen, idet en lærer-uddanner må modellere en undervisning, der kan være eksemplarisk for undervisning i skolen (Böwadt et al., 2025; Lunenberg et al., 2007; Oettingen & Jensen, 2017).

Med disse grundforståelser som bagtæppe interesserer vi os for, hvordan læreruddannere forstår, taler om og diskuterer praksisser og dilemmaer i skrivedidaktikken i danskfaget. Fokus er på indskolingsdansk, der professionsretter mod undervisning i 1.- 6. klasse (6-11-årige). Genstandsfeltet er derfor skrivedidaktik i læreruddannelsen som prisme for underviseres muligheder for at træffe intentionelle valg, forme didaktik og udøve deres professionelle agency (Edwards, 2015; Nielsen et al, 2025).

Undersøgelser viser, at folkeskolelærere selv ofte underviser, som de er blevet undervist i læreruddannelsen (Iskov et al., 2023), hvilket gør, at fagdidaktik har stor betydning for læreres udøvelse af undervisning i skolen. Det er veldokumenteret, at elevers læring afhænger af læreren (Lindhardt, 2007; Hattie, 2013), og derfor er det naturligvis vigtigt at forstå, hvordan lærerstuderende dannes fagligt gennem uddannelsen, og hvilke didaktikker de møder. Det har at gøre med, hvad læreruddannere kan frembringe, fremelske og prioritere i undervisningen, og hvilke faglige, strukturelle og institutionelle betingelser der er med til at forme deres professionelle agency (Edwards, 2015; Nielsen, 2025).

Forskningsspørgsmålet lyder:

Hvordan forstår læreruddannere i danskfaget deres opgave med at uddanne lærerstuderende til at blive skrivedidaktikere?

- Hvilke diskurser om skrivedidaktik finder vi blandt undervisere i danskfaget?
- Hvilke praksisser kommer til syne gennem undervisernes fortællinger om deres undervisning?



- Hvilke dilemmaer fremkommer i læreruddanneres refleksjoner over måden, man kan uddanne lærerstuderende til at blive skrive­didaktikere på?

Diskursbegrebet forstår vi med Halliday (1978) og Fairclough (1992) som måder at tale om og forstå ens egen virkelighed, som samtidig er formet af sociale praksisser. Praksisser, der for læreruddannere er indspundet i læreruddannelsens historiske, strukturelle og institutionelle kontekst.

Teoretiske perspektiver på skrive­didaktik og læreruddanneres professionelle agency

Studiet funderes på L1-forskning særligt knyttet til *writing to learn/learning to write*-traditionen (Bazermann et al., 2009; Flower, 1994; Miller, 1984). Den bygger på en sociokulturel forståelse af, at skriftsprogstilegnelse er socialt betinget. De mere kognitive og individcentrerede tilgange må indgå i kulturelle processer, hvor mennesker forhandler viden med hinanden, bruger skrivning som en vej til læring og erkendelse samt til kommunikation og formidling. Traditionen har været stærk i Norden siden 1980'erne, hvor genrepædagogik og procesorienterede tilgange vandt ind som reaktion på en didaktik, der overvejende fokuserede på korrekthed og præsentationsskrivning (Hertzberg, 2001).

Nyere forskning om skrive­didaktik i L1 i læreruddannelsen i Norden er sparsom. Vi ved, at skrive­didaktikken i læreruddannelsen tager skrive­didaktikken i skolen med ind i sin praksis (Bliktad-Balas et al., 2018), og at læreruddannelsen både er professionsrettet, akademisk og forskningsbase­ret. Det har betydning for de studerendes positioneringsmuligheder i de tekster, de skriver (Granly, 2022). I et norsk tekststudie (Ofte & Otnes, 2021) har man øje for uddannelsens kompleksitet, idet de studerende, i processen hen imod at blive fagdidaktikere, skal lære at skrive tekster, som tilfredsstillende de akademiske krav til skrivning, samtidig med at de udvikler kompetencer til at planlægge og gennemføre undervisning i skolen.

Det er denne kombinasjonen av praksiserfaringer, teoretiske tilnærminger og profesjonsfunderte vurderinger som kjennetegner fagdidaktikken som fagfelt (Hertzberg, 1999; Lorentzen et al., 1998; Sjøberg, 2001). Et sentralt aspekt i opplæringa av lærerstudenter som akademiske skrivere blir dermed å legge til rette for at de utvikler den kunnskapen og de

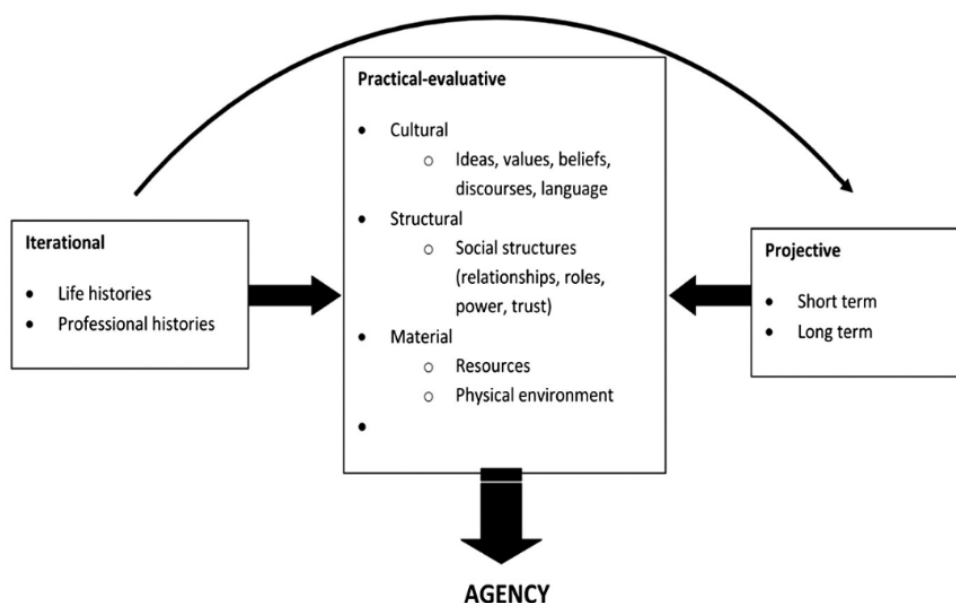
ferdigheder som er nødvendige for å tenke fagdidaktisk og å skrive fagdidaktiske tekster på akademisk nivå. (Ofte & Otnes, 2021 p. 49)

Granly (2022) viser, hvordan lærerstuderende udvikler deres fag- og professionsdidaktiske kompetencer i mødet med skolernes skrivedidaktik ved at bringe eksempler fra skolepraktikker tilbage til uddannelsen. Særligt deres tekstkompetencer kommer i spil. De vurderer og responderer på elevtekster og deltager i samtaler herom.

Med nærværende studie holder vi fokus rettet specifikt mod læreruddannelsen. Vores forskning adresserer en opmærksomhed på læreruddanneres professionelle agency og mulighedsrum, fremkaldt gennem deres måde at tale om undervisning i skrivedidaktik på. Hvordan opleves og formes skrivedidaktikken fra et læreruddannerperspektiv? Hvilke valg og prioriteringer foretager underviserne, og hvad værdsættes i deres praksis?

I en økologisk forståelse af professionel agency efter Biesta et al. (2015) (figur 1) ses lærerens opgave ud fra en iterativ, en praktisk-evaluerende og en projektiv dimension. Biesta et al. har ganske vist fokus på lærerens agency, men deres model kan oplagt anvendes på læreruddanneren.

Figur 1: Model over lærerens agency set ud fra tre dimensioner (Biesta et al, 2015)



Modellen viser, at professionel agency opstår i et spændingsforhold, hvor man bringer en erfaret fortid med sig, har en forestilling om orienteringer



og behov i fremtiden, og samtidig er ens råderum og handlemuligheder bestemt af uddannelsespolitiske, ideologiske, institutionelle og strukturelle rammer samt kollektivt forhandlede værdier og fagforståelser. Den iterative dimension har betydning for fremtidsforestillinger, i og med at læreruddannernes egne historier og erfaringer bliver horisont for fremtidens skole. Den projektive dimension spiller tilbage på den praktisk-evaluerende dimension ved at sætte rammer for kulturelle, strukturelle og materiale muligheder og rammebetingelser.

Anne Edwards tilføjer professionel agency en yderligere dimension. I diskussion med bl. a. Biesta et al. (2015) peger hun på, at det er nødvendigt at forstå professional agency "as both personal and collective, involving commitment and accountability to a vision of what education should be, which has been created by the profession" (Edwards, 2015, s. 783).

Med Edwards (2015) og Biesta et al. (2015) forstår vi professionel agency som den position og det mulighedsrum, der giver læreruddannere råderum og adgang til at træffe professionelle skrivedidaktiske valg. Mulighedsrummet er betinget af, hvordan faglige opdrag (bekendtgørelse, studieordning og stofområde), institutionelle rammer (tid og resurser), strukturelle forhold (akademia og profession) spiller sammen med den enkelte læreruddanners egen horisont, historik, livserfaring og idealer for fremtidens skole og uddannelse. Alt sammen forhold, der er indlejret i et kollektivt forhandlet og politiseret felt.

I vores studie fokuserer vi specifikt på, hvilke eksplicite og implicite dilemmaer der kan identificeres. Det vender vi tilbage til i diskussionen.

Datagrundlag

Studiet er baseret på fire fokusgruppeinterview med læreruddannere, der underviser i danskfaget 1.-6. klasse. Interviewene er gennemført på tre ud af seks læreruddannelser i Danmark med samlet set 14 informanter. Nogle er nyansatte adjunkter, andre er lektorer med flere års erfaring bag sig og en enkelt med en forskerbaggrund. Ansættelsesgraden spreder sig fra et år til mere end 25 år. Informanterne repræsenterer med deres forskellige baggrunde, undervisningserfaringer og teoretiske tilgange en bredde, man kan forvente at finde inden for danskfaget i læreruddannelsen.

Fokusgruppeinterview er valgt som metode, da formatet tilskynder informanter til at gå i dialog med interviewer og hinanden. De udfolder i en dynamisk samtale erfaringer, ideer, værdier, fagsyn og forståelser af deres læreruddanneropgave og giver konkrete eksempler på praksis, lige-

som de taler om udfordringer og potentialer ved forskellige didaktiske tilgange. En begrænsning ved gruppeinterview er, at nogle informanter kan holde informationer tilbage eller tilslutte sig synspunkter, som måske ikke repræsenterer dennes ståsted i virkeligheden, hvilket indebærer en risiko for konsensusbias og begrænser et individuelt perspektiv.

Interviewene er semistrukturerede, gennemført med en interviewer og en moderator og med en spørgeguide, som var informanterne bekendt forud (bilag 1). Alle interviews er tilrettelagt med fysisk tilstedeværelse, dog er en informant med online. Interviewene er fuldt transskriberede, og hvert interview har et omfang af ca. halvanden time.

Forskergruppen bag studiet har selv erfaringer med undervisning i danskfaget i læreruddannelsen. Det bevirker, at vi forsker i egen praksis og har blik for vores forskerposition som involveret, engageret og integreret i feltet (Alverson, 2003; Knoplauch, 2005). Vi har gennemarbejdet data i en rekursiv proces med en særlig opmærksomhed på, hvordan informanternes begrebsbrug og udsagn spejler forskellige forståelser, og på den måde ekstraheret skrivediskurser, -praksisser og -dilemmaer. Da vi forsker i egen praksis, er der risiko for perspektivblindhed og en særlig kulturkontekstforståelse, hvilket gør, at analyserne må forstås i lyset heraf.

Analysemetode og -proces

Analysemetoden bygger på tematiske indholdsanalyser. Vi følger Braun & Clarks (2006) klassiske systematiske tilgang: "1: Familiarizing yourself with your data 2: Generating initial codes 3: Searching for themes 4: Reviewing themes 5: Defining and naming themes 6: Producing the report" (Brun & Clark, 2006, s. 87). Vi har gennemlæst og kodet det samlede interviewmateriale. Den konventionelle indholdsanalyse er gennemført som en induktiv proces, hvor vi gentagne gange hen over flere måneder gennemlæste data og sammen udviklede koder. Vi kobkede efterfølgende analysen med en teoretisk indholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005; Mayring 2000), hvor vi deduktivt hentede teoretiske perspektiver fra læreruddannelsesforskning og skrivedidaktisk forskning for at få øje på temaer i materialet. Til diskursanalysen har vi gjort brug af retorisk optællingsmetode som grundlag for at udlede de domænespecifikke fagbegreber, informanterne anvender. Denne analyse leder videre til, at vi i det samlede interviewmateriale får øje på praksisser, som tales frem på tværs af interviewene. Til analysen af dilemmaer har vi identificeret og karakteriseret dilemmaer og spændinger ud fra informanternes eksplicite udsagn om, at noget er dilemmafyldt, ambivalent

eller rejser tvivlsspørgsmål. Vi har efterfølgende fremanalyseret de implisitte dilemmaer, der træder ud af materialet. Dilemmaerne er herefter blevet grupperet og tematiseret. Samlet set giver analysemetoden mulighed for at gennemgå interviewene i en iterativ analyseproces og tætte forståelser af læreruddanneres professionelle agency set med undervisning i skrive Didaktik som prisme.

Analyse af skrive Didaktiske diskurser

Analysen tager sit afsæt i en identifikation af fagbegreber, som læreruddannerne anvender, når de taler om deres egen skriveundervisning. Vi har optalt begreber, alene for at kvantificere de oftest anvendte måder at tale om egen skriveundervisning på, og dermed fået øje på, hvilke domæner inden for skriveforskningen, der tales mest frem (bilag 2). Metoden er inspireret af retorisk korpusdrevne analyser (Swales, 1990) som grundlag for et mængdeargument: Når der optræder mange begreber inden for et givent felt, peger det på et stærkt domæne. Optællingen viser, at "genrepædagogik" er og har været en pædagogik, der har sat sig stærkt igennem. Referencer til "australsk genrepædagogik" med teoretikere som Halliday og Derewianka er et grundlag, som går igen i alle interviews, ligesom "procesorienteret skrivning" også trækkes frem. Ellers kredser diskussionerne om, hvor undervisningen tager sit udgangspunkt. Er det med "en situationsbestemt", "stedsbaseret", "autentisk" eller "kreativ" tilgang?

I et andenordens Didaktisk perspektiv diskuteres den opgave, man har med at gøre de studerende til "skrivere" og samtidig til "skrive Didaktikere". I disse diskussioner fylder fagbegreber, der peger på forskellige skrive domæner som "akademisk skrivning", "professionsskrivning", "elevers tekstskabelse", "fiktionsskrivning" og "skrivning af faglige tekster", men også mere redskabsorienterede begreber som "skriveøvelser", "skriveskabeloner", "mindmaps", "opskrifter", "instruktioner" og "noter" tales frem.

Man taler om "skrivevanskeligheder", "skriveblokeringer", "skrivestop", "skrivemiljøer", "skrivemotivation", og endelig kommer læreruddannerne ind på grammatiske fagbegreber som "stavefejl", "korrektur", "forfelt", "tegnsætning", "ordstilling", "datidsform", "verbum" og "helsætninger".

Et interessant fund ud over fagbegrebsanalysen er læreruddannerne brug af metaforik (bilag 2). I et kontrastivt perspektiv italesættes det lystfyldte op imod det tungt krævende arbejde med udsagn som: "så sprudler det", "de studerende er næsten ikke til at stoppe", "de går helt i skrive-zen", "det kan virkelig få dem op af stolen" modsvarende metaforer som "de er

helt bedøvet”, ”de knækker halsen”, ”den forkrampede måde”, ”de tør ikke give sig fri.” Metaforikken peger i retning af didaktiske udfordringer med at engagere og motivere studerende. Nogle praksisser løfter studerende til at blive optaget og fordybet, mens det modsatte bestemt også gør sig gældende.

Samlet set viser analysen af læreruddanneres brug af skrivedidaktiske fagbegreber, at de må træffe valg mellem forskellige skrivedidaktiske domæner som f.eks. genrepædagogik, procesorienteret skrivning eller stedsbase-ret skrivning for at give lærerstuderende adgang til at få erfaringer med sig selv som skriver af forskellige teksttyper. Dette sker i et andenordensperspektiv, hvor de studerende både erfarer sig som skrivere og samtidig lærer at undervise i skrivning. Indlejret i disse prioriteringer sætter underviserne ord på affektive reaktioner blandt studerende.

Analyse af skrivedidaktiske praksisser

Fagbegreber og en evaluativ metaforik peger i retning af de praksisser, informanterne taler frem, og her er der fokus på, at man arbejder ”dryp-vis”, ”overbliksskabende”, ”med grund i egne erfaringer”, ”modellerende” og med blik for at udvikle ”de studerendes stemme” i tekster.

Forløb, dryp og fordybelse

Alle undervisere arbejder med afgrænsede skrivedidaktiske forløb. Disse forløb tilrettelægges med øje for fordybelse i relevant teori, afprøvning af skriveøvelser, modellerings- og stilladseringsopgaver, udfærdigelse af skriveformål og skriveordrer og øvelse i respons på elevtekster. Samtidig oplever underviserne stoftrængsel i faget, og de vurderer forløbene til at være ”for korte.” De udtrykker tvivl om, hvor meget de studerende får med sig fagligt set. En læreruddanner siger: ”Det er ærgerligt, at vi har haft så mange år nu, hvor vi ikke har haft et ordentligt forløb om skrivning. Det har ligget lidt i sådan nogle underlige dryp” (Interview B). Hun peger samtidig på, at synteser og sammenhænge står klart for hende selv, men hun er i tvivl om de studerendes udbytte. Stoftrængslen får med andre ord blandt underviserne en sådan betydning for deres praksis, at der kun i begrænset omfang arbejdes fordybet med feltet, og det skaber usikkerhed om, hvorvidt de studerende reelt når at opøve skrivedidaktisk kompetence.



Overbliksskabende repertoire og egne erfaringer

Læreruddannerne fortæller, at de bestræber sig på at give et overblik over skriveforskning, velegnede skrivedidaktiske øvelser og sprogtilegnelse videre til de studerende. Samtidig udtrykker de, at det er vigtigt, at de studerende selv får erfaring som skrivere og øver sig i at undervise i skrivning. Derfor prioriteres og balanceres det overbliksskabende arbejde, didaktisk afprøvning og det erfaringsbaserede arbejde i skriveundervisningen. Disse prioriteringer diskuteres, og en læreruddanner siger:

I virkeligheden er der også dannelsesperspektiv i det. Sprog er kerne-stof i faget, og det der med, at man bakser med det, er også en måde at åbne for fagets særlige perspektiv på verden. Så der er rigtig meget med det dobbeltdidaktiske der, hvor man lynhurtigt kommer til at stirre sig blind, hvis man kun orienterer sig mod den praksis, der er i skolen.
(Interview D)

Andenordensperspektivet tales frem, idet der reflekteres over, hvordan en undervisning tilrettelægges, så den kan åbne for fagets kernestof og give studerende adgang til sproglige opdagelser og dannelse og tilbyde dem erfaringer, de selv kan anvende som undervisere i skolen. I den sammenhæng diskuterer underviserne det stof, de studerende tilbydes at arbejde med, og det bliver igen en samtale om, hvordan de studerende kan få overblik over feltet og samtidig få mulighed for at udvikle sig selv som skrivere af såvel æstetiske, professionsrettede og funktionelle tekster. Læreruddannerne taler om, at det teoretiske stof, man har adgang til, primært er sekundærlitteratur, som formidler skrivedidaktiske og -pædagogiske traditioner i populærformidlet format:

Noget af det, jeg selv ville have arbejdet med sådan fremadrettet, det er at arbejde meget mere grundigt med nogle primærtekster, som handler om skrivning i skolen. Altså, prøve at læse forskningslitteratur, så vi kommer tættere på sagen. (Interview D)

Læreruddannerne siger, at de overbliksskabende tekster ikke når ind til kernen i faget, og det peger tilbage på en didaktisk diskussion om, hvilke teorier og tekster der kan åbne de studerendes øjne og forståelse for kernefagligheden.

Modeltekster, modellering og rollemodeller

EksPLICIT modellering er en modelleringspraksis, hvor man både arbejder med modeltekster, med at modellere sin undervisning ved aktivt at demonstrere didaktisk praksis, og samtidig altid som underviser agerer rollemodel for de studerende (Hetmar, 2014; Iskov, 2023). En underviser fortæller om, hvordan hun etablerer skrivefællesskaber på holdet, hvor de studerende kan lære at skrive tekster, give feedback og forholde sig til hinandens tekstudkast. Hun peger på, at det er vigtigt, at hun selv er rollemodel, og at de studerende aktivt skriver og deler tekstskabelsespraksisser med hinanden:

Man kan jo bare sige, hvis man som skriveunderviser, altså som studerende, selv tænker: Jamen, mine elever skal kunne det her, de skal kunne dele med hinanden, og de skal kunne give hinanden feedback, så kan det jo ikke hjælpe, at du ikke selv kan, vel. Så er man jo ikke nogen særlig god rollemodel. (Interview C)

En vigtig praksis, som flere informanter kredser om, er, hvordan de tilrettelægger undervisningen, så studerende får erfaringer og mærker skrivningens potentiale, effekter og affekter, og her viser modeltekster og modellering sig som en stilladserende måde at tilbyde studerende disse erfaringer på.

Læreruddannerne ser i høj grad sig selv som aktivt deltagende i den skrivepraksis, der udgør skriveundervisningen. Det gælder, både når de arbejder med stedsbaseret og situeret skrivning, og når en tekst skal dekonstrueres for at få greb om det sprog, den er skabt af. En underviser fortæller om det fælles tekstarbejde:

Hvad er det egentlig, jeg kigger på, når jeg åbner den her [tekst]? Hvad er det for nogle ting, man kan lægge mærke til? Hvad er muligt at lægge mærke til? (...) Men det at læse tekst og forstå det at give feedback på tekster kræver jo et repertoire, der gør, at man kan slå ned på forskellige dimensioner af tekster. (...) og det kræver, at man har en faglighed at trække på. (Interview D)

Underviserne giver et billede af en praksis, hvor de bringer sig selv i spil som skrivere og skrivedidaktikere. De bruger modeltekster til fælles refleksion, de demonstrerer, hvordan man gennemfører forskellige former for sproganalyse, initierer til tekstskabelse og underviser med indskolingstekster.



Studerendes stemmer i tekster

Informanterne peger på, at de studerende har vidt forskellige udgangspunkter for at tage uddannelsen, idet de alle har forskellige skoleerfaringer og kommer med forskellige kulturelle og demografiske uddannelsesbaggrunde. Det stiller læreruddannerne over for en stor undervisningsdifferentieringsopgave. En læreruddanner fortæller om diversiteten:

Så er der nogen, som har skriftsproglige vanskeligheder på sådan en måde, hvor syntaksen sejler, grammatikken sejler, eller den er forkert simpelthen. Og så er der nogen, der har udfordringer ved kommunikationssituationen, og tit er der overlap. Men der er også nogle, der simpelthen forstår kommunikationssituationen, men bytter om på en og et, der ikke kan deres endelser og har udfordringer med at sætte tegn. Så jeg synes, de kan forskellige ting. (Interview A)

Undervisernes møde med de studerendes skrivepædagogiske udvikling placerer sig på vidt forskellige niveauer, der både har med et konkret danskfagligt domæne at gøre (sprogudvikling, tekstskabelse, skrivning, læsning, genrekendelse), men også med læreruddannelsen som en professionsuddannelse, der balancerer mellem academia og profession og derfor fordrer, at man både forstår at begå sig i en videnskabelig akademisk diskurs og samtidig målretter sig et kundskabsniveau, der peger mod at undervise elever i indskolingen.

Ét forhold handler om at kunne begå sig som skriver og skriveunderviser i forskellige genrer udspændt mellem academia og profession, og et andet forhold er arbejdet med at få de studerende til at skabe deres egen stemme i tekster. Med en vis frustration siger en underviser: "Altså jeg er jo ved at få spat, når jeg skal læse vores studerendes skriftlige arbejder, fordi de har ikke nogen personlig stemme. Meget få af dem har, og de kæmper helt vildt for at komme ind i den der akademiske skriveform" (Interview A). Mens en kollega udtrykker det mere optimistisk:

Jeg sidder også og tænker, at de [studerende] er i gang med at udvikle en skriverstemme. Altså de kommer med en skriverstemme, og det kan jo godt være, at nogle af dem oplever, at de udvikler en lidt ny stemme, når de er her [på læreruddannelsen]. Og det vil jeg faktisk gerne have dem til at reflektere over også. (Interview A)

Diskussionerne peger tilbage i læreruddannelsesforskningen, der kan vise, at studerende igennem uddannelsen må udvikle deres egen faglige og personlige stemme i de tekster, de skriver. Den fordring spiller ind på undervisernes praksis, idet de studerende må udfordres til at udvikle stemmen. Undervisernes forståelse af stemmebegrebet knyttes tæt sammen med, at studerende udvikler deres professionsidentitet og finder en position, hvorfra de forstår sig selv som lærere og fagpersoner.

Sammenfattende kan vi udlede, at de skrivedidaktiske praksisser viser sig at være overbliksskabende, afprøvende, instruerende, nede i teksten guidende, stærkt stilladserende og eksemplariske. Samtidig navigerer man både mellem teoretiske/ dannende tilgange og det mere praksistænkende og handlingsanvisende. Læreruddannerne taler om, hvordan de stilladserer og rammesætter. Alt sammen sker i en uddannelsessammenhæng, hvor studerende forventes at forme deres professionsidentitet og tilegne sig en ny og egen stemme i de akademiske, faglige og æstetiske tekster, de skriver (Granly, 2022). Udvikling af identitet, agency og stemme er en dannelsesproces for lærerstuderende og ikke noget, der foregår alene "i" den studerende selv, men et forhold, der opstår i en vekselvirkning med de praksisfællesskaber og uddannelsesarenaer, de indgår i, og i dialog og forhandling med undervisere, praktiklærere og medstuderende (Nielsen et al., 2023).

Disse analyser bliver prisme for læreruddanneres professionelle agency (jf. definitionen sidst i afsnittet Teoretiske perspektiver) og spiller ind som afgørende for de valg og prioriteringer, der træffes i skriveundervisningen i en vægtning af forskellige stofområder. Vægtningen handler også om de didaktiske oversættelser, der kan foregå i undervisningen, samt tid og rum til at arbejde fordybet og dermed give mulighed for, at studerende kan udvikle en egen skriverstemme.

Analyse af dilemmaer og spændinger

Undervisningens didaktiske udformning viser sig som kompleks, fordi man navigerer i et felt mellem akademia og profession, agerer på forskellige arenaer, og de studerende er i en interim-skriveproces, hvor de går fra at være studerende, der har erfaring med skrivning fra grundskole og gymnasium, til at blive professionelle lærere, der kan undervise i skrivning i skolen (Ivanič, 1998; Krogh, 2018). Læreruddannere bestræber sig på at tilrettelægge en undervisning, der kan favne den kompleksitet. I interviewene har vi lokaliseret en række spændinger, der viser sig som forhold, undervi-



serne ikke har løsninger på, men udfordres af. Det gælder vægtning af, hvor meget, hvor lidt og hvordan man skal arbejde med:

- styrkelse af studerendes egen udtryksfærdighed
- studerendes individuelle skrivning i forhold til samskrivningspraksisser
- danskfaget som videnskabsfag og professionsfag udspændt mellem forskellige skrivepraksisser.

Styrkelse af studerendes egen udtryksfærdighed

Vægtningen i forhold til, hvor meget tid og hvor mange kræfter man skal reservere i selve undervisningen på at styrke de studerendes egen udtryksfærdighed, står til diskussion. Informanterne taler om, at de studerende må kunne skrive for selv at blive skrivedidaktikere, og de må være kreative, eksperimenterende og kunne beherske skriftsproget på et korrekt og kohærent niveau. Når læreruddannerne tilrettelægger undervisningen, så studerendes skriftlighed er i fokus, underviser de i legende tilgange til skrivning, i opdagende skrivning og i sprogets mikroniveauer (f.eks. grammatik, stilistik og retorik). De er stærkt stilladserende og giver individuel feedback på de studerendes opgaver. Her støder de ind i det dilemma, at nogle studerende er meget udfordrede på nogle områder, og andre er det slet ikke. Læreruddannerne diskuterer, hvordan man kan finde en balance i at undervise i danskfagets kernestof på kreative åbnende måder og samtidig på mikroniveau på hold, hvor nogle studerende ikke behersker de konventionelle skriftsprogsnormer til fulde, mens andre gør. En underviser fortæller om sin feedbackpraksis:

(...) men det har vi heller ikke tid til. Det bliver tiltagende en større opgave, så jeg gør nogle gange det, jeg sætter uret på et kvarter, og så får de den feedback på deres skriftsprog, som jeg kan nå inden for det kvarter. Og så skriver jeg, at der er de og de tendenser [i deres sprog].

(Interview B)

Læreruddanneren udtrykker således frustration over de tidsmæssige resourcer, der ifølge hende ikke matcher et stigende behov for at arbejde med lærerstuderendes eget sprog.

Studerendes individuelle skrivning i forhold til samskrivningspraksisser

Undervisningen i læreruddannelsen er ofte tilrettelagt med gruppearbejder, og her bliver de studerende stillet over for at skulle aflevere produkter skrevet i fællesskab i en samskrivningsproces. Læreruddannerne peger på, at flere dilemmaer er indlejret i gruppeskrivning, blandt andet det, at man vælger at lade de studerende aflevere gruppeopgaver uden at støtte dem i disse samskrivningspraksisser. Det betyder, at studerende, der har vanskeligt ved at formulere sig, risikerer udgrænsning. I et interview diskuterer to læreruddannere udskillelsesprocesser, som viser, at studerende, der har været svage skrivere i folkeskolen og i gymnasiet, lander i en læreruddannelse, hvor de ikke kan få hjælp til at forbedre deres skriftsprogsfærdigheder:

Hvorfor filen har vi ikke de ressourcer, der gør, at Magnus, eller hvem det nu kunne være, får hjælpen til at komme det sted videre fra, hvor vedkommende er. Man kan bare hægte sig på en gruppe, og det bliver hele tiden de andre, der skriver tingene færdig. (Interview A)

De øvrige i interviewgruppen replicerer med, at det jo er en læreruddannelse, der også at løfte "Magnus" og ikke overlade opgaven til hans medstuderende. Informanterne samtaler om, at de elever, der har haft svært ved at skrive i grundskolen, de har det også i gymnasiet, og det er de samme personer, der udgrænses af skrivefællesskabet i læreruddannelsen. De uddannes til at blive lærere i en skole, hvor de står med den opgave at lære elever at skrive. Cirklen bliver ikke brudt. Underviserne peger på, at det er mangel på ressourcer og tid, og det gør, at man ikke tager fat i problemet. De taler om et spændingsfelt, der er svært at håndtere: "Vi har jo et ansvar for de studerende, men vi har også et ansvar for at uddanne fagpersoner." Det fremstår som en ambivalent position og et implicit dilemma, når man på en gang kærer sig om de studerende og samtidig føler sig samfundsansvarlig i forhold til at uddanne til fremtidens skole. Det er faktorer som arbejdstid, resurser og uddannelsesrammer, som er med til at skabe denne ambivalens.

Dilemmaet peger ind i et andet spændingsfelt, nemlig det, at nogle studerende er meget fokuserede på at få individuel feedback på egen skrivning af deres underviser. De er fokuserede på egen læreproces, men deres uddannelsesbane er af økonomiske og organisatoriske grunde indlejret i et system og en kultur, hvor de ofte skal arbejde i grupper og producere tekst i fælles-



skab. Informanterne taler om, at nogle studerende efterspørger individuel feedback, fordi de er usikre skrivere, men den feedback, de oftest modtager, er fra deres medstuderende. Her udpeges et dilemma, fordi ikke alle studerende kommer ind i læreruddannelsen med skriveerfaringer i bagagen, der har lært dem at dele deres tekster med andre. Læreruddannerne taler om, at selvom den procesorienterede skrivepædagogik slog igennem i 90'erne, er der mange skoler og gymnasier, der stadigvæk hylder individuel skrivning og en rettekultur, hvor det er læreren, der giver respons på teksten. Dermed individualiseres tekstskebbelsesprocesserne, og når de studerende i læreruddannelsen forventes at kunne skrive sammen, så fordrer det en vis åbenhed over for eget tekstudkast og en delekultur, der gør, at man skal være vant til at modtage og give kritisk konstruktiv feedback. Underviserne fortæller, at dette arbejde oftest overlades til de studerende selv.

Skrivepraksisser i et spænd mellem videnskab og profession

Danskfaget i læreruddannelsen er et særligt danskfag, fordi det er udspændt mellem videnskabsfaget dansk og professionsfaget dansk. Læreruddannere er selv uddannede på universiteter, eller de har en læreruddannelse bag sig og knyttet en universitets-overbygning til (Böwadt et al., 2025). Derfor giver de et danskfag videre, som står på to ben: et, hvor man skal tilegne sig de sprog- og tekstkompetencer, der knytter sig til det klassiske danskfags discipliner (sprog, litteratur, mundtlighed, læsning, fortolkning m.m.), og et med et ben i skolen, hvor de både skal lære de studerende at skrive kommunikerede professionstekster (forældrebreve, referater, beskeder på digitale platforme) og at undervise i de tekster, som elever fra 1.-6. klasse skal kunne skrive. Samtidig er læreruddannelsen en bacheloruddannelse, hvor de studerende modtager undervisning i videnskabelige metoder og akademisk skrivning.

Læreruddannerne fortæller, at det er en balanceakt at vide, hvordan man skriver i hvilke sammenhænge. Hvordan er fremstillingsformerne i en danskopgave, i et oplæg til forældre, i en akademisk opgave, i en kollegial tekst og i den ordlyd, der indgår i skriveordrer og skriveøvelser til elever i indskolingen? En læreruddanner giver et eksempel:

Vi har også haft sådan en anden øvelse med, at man skulle formulere et svar til en fiktiv forælder fra en case, og hvordan man så positionerer

sig i det, og der sad de[studerende] faktisk i grupper og brugte lang tid på det. Jeg tror, de brugte over en time på at ligesom finde ud af at blive enige om, hvad er det for nogle helt konkrete ord og vendinger, der skal stå. (Interview C)

Underviseren taler om, hvordan man tilrettelægger sin undervisning, så de studerende kan få erfaringer med at positionere sig i tekster. Det er ikke som sådan dilemmafyldt at skulle navigere imellem academia og profession eller at skulle begå sig skriftsprogligt i forskellige skrivepraksisser, men det er komplekst, og det kræver øvelse. Det fordrer, at man i alle sammenhænge arbejder med at udvikle de studerendes position, deres stemme i de tekster, de skriver, og dermed indgår i arbejdet med at udvikle de studerendes professionsidentitet (Nielsen et al., 2025). Komplexiteten består i at lægge skriveundervisningen til rette, så de studerende får adgang til at eksperimentere med sig selv og prøve deres egen position af. Det er for læreruddannerne vigtigt, at de studerende bliver "inviteret ind i et danskfagligt fællesskab."

Læreruddannerne taler om, at de studerende er "genreforvirrede". Men de siger også, at det er komplekst at udvikle skriveridentitetsorienteringer, både individuelt og i samskrivningspraksisser med andre studerende. Mange studerende engageres gennem uddannelsen af det danskfag, der er knyttet til skolens praksis, og i den diskussion peger informanterne på risikoen for, at læreruddannelsens danskfag bliver et praktisistisk og instrumentalistisk fag og ikke et dannelsesfag.

Opsamlende viser dilemmaanalysen, at læreruddannerne står i en position, hvor de må træffe valg og navigere i forhold til modstridende værdier, praksisser og rationaler. Det sker i møde med de studerende, det faglige stof, organiseringsformer, institutionelle rammer som tid og resurser og deres egne forestillinger om, hvad der skal til for at blive en dygtig skriveunderviser i skolen.

Diskussion

Vores datas beskaffenhed er begrænset af at være baseret på fokusgruppeinterviews. Det kan have haft den konkrete betydning, at informanterne i solidaritet med hinanden ikke udfordrer eller afviser hinandens praksisser eller optegninger af dilemmaer. Havde vi lavet individuelle interviews, ville vi muligvis have set eksempler på dette. Dog spiller også det forhold ind, at vi selv er forankret i samme kultur som informanterne, en rolle, der kan have ført til et fravær af intern kritik, selvom vi havde valgt at foretage indi-



viduelle interviews. Endelig kan det, at vi forsker i egen kultur, betyde, at vi i vores analyser er påvirket af solidaritet med informanterne. Her vil vi dog understrege, at vores formål med undersøgelsen har været deskriptivt, dvs. at fremanalysere centrale temaer knyttet til læreruddannerens agency set i lyset af de perspektiver på skriveidaktik, der kommer til udtryk under fokusgruppeinterviewene. Formålet har således ikke været at granske enkelte underviseres eventuelle modstridende udsagn.

Hvis vi forfølger den diskussion, vi slog an i det teoretiske afsnit om læreruddanneres professionelle agency, rejser det med Biesta et al. (2015) og Edwards (2015) et perspektiv på læreruddanneres positioneringsmuligheder og handlerum. Læreruddannere forventes at arbejde med implicit og eksplícit modellering, de må agere rollemodeller i en uddannelseskontekst, hvor de forbinder deres egen livshistorie og erfaringer fra egen uddannelse (iterativ dimension) til det, der er praktisk muligt at gøre i uddannelsen (praktisk-evaluerende dimension), og samtidig har blik for, hvad der er bedst for fremtidens skole på kort og lang sigt (projektive dimension). Det placerer dem et sted, hvor deres professionelle agency forbindes til deres egen fortid, uddannelsens indhold, struktur og organisering, de studerendes nutid og skolens fremtid, og det er fra den position, de træffer didaktiske valg for skriveidaktikken.

Diskursanalysen viser, at læreruddannerne primært taler om bestemte skriveidaktiske domæner som genrepædagogik, procesorienteret skrivning, situeret skrivning og stedsbaseret skrivning. Det er alle domæner, der har grund i et sociokulturelt og socialsemiotisk teorifundament, hvilket peger på en ontologi, der bygger på kontekstuelle og situerede forhold i idaktikken. Disse tilgange tager kultur- og situationskontekst med ind i selve skriveprocessen og knytter skrivning og sprogudvikling tæt til skriverens identitet (Halliday, 1998). Det sociokulturelle udgangspunkt synes også at være et grundlag, en overbevisning og en forestilling, som mange af læreruddannerne har om god skriveundervisning i grundskolen, hvilket undervisningen på læreruddannelsen må efterligne. Denne overbevisning må antages at have formet sig baseret på de paradigmer, underviserne har mødt via formel uddannelse, kurser, konferencer og drøftelser med kolleger og eventuelt også i deres erfaringer fra praksis. Det er således en overbevisning, der er kommet økologisk i stand som en form for dialog mellem fortid og fremtid.

De kognitive og individcentrerede tilgange til skrivning tales imidlertid også frem, der hvor studerende ikke behersker skriftsproget tilstrækkeligt

og derfor må i gang med sproglæren på mikroniveau. Her er fokus på formalistiske tilgange.

Disse forskellige teoretiske udgangspunkter viser et interessant sammenstød mellem læreruddannernes ønsker om at arbejde sociokulturelt og socialsemiotisk, og nogle studerendes efterlysning af eksakt viden og konkrete svar. Nogle studerende ønsker at blive bekræftet i, at de behersker sproget tilstrækkeligt til at kunne blive lærere.

I analysen af skrivepraksisser finder vi det perspektiv, at ikke alle studerende er begejstrede for en delekultur, hvor man giver respons på hinandens tekster. Nogle studerende efterlyser et autoritativt bekræftende lærerblik på tekstkvalitet.

Flere læreruddannere peger desuden på, at gruppen af lærerstuderende er meget divers og har forskellige behov for støtte i forhold til at udvikle sig som brugere af et konventionelt skriftsprog, som ifølge underviserne måske både erfarede (iterativ dimension) og forestillede ide (projektiv dimension) om god danskundervisning er en fundamental færdighed at beherske, hvis man er dansklærer.

Udgangspunktet for skrivedidaktikken er overvejende funktionelt, idet man arbejder stedsbaseret, situeret og med autentiske læringssituationer. Med den tilgang ekspliciterer underviserne, at de ønsker at skabe læringsrum, hvor sprog forbindes til mening i bestemte kulturelle praksisser. Men nogle studerende kommer ifølge informanterne fra en skole- og gymnasiekultur, hvor de mere kognitive tilgange til sprog og skrivning har været fremherskende. Når de så i læreruddannelsen møder læreruddannere, der viser dem en anden vej at gå, så skal de studerendes skrivererfaringer indgå i en ny horisont, og de skal på en gang føle og bekræftes i, at de behersker skriftsproget på et niveau, der gør dem i stand til at flytte sig til mere kontekstbestemte og socialt forankrede forståelser af sprog og skrivning. Det er disse forhold, læreruddannerne bakser med i uddannelsen, når de skal tilrettelægge en skriveundervisning, der uddanner til at kunne stå sikkert i fremtidens skole. Her viser det sig, at netop styrkelse af studerendes sprogforståelse og udvikling af udtryksfærdighed fylder en del, og faktorer som tid og resurser udpeges eksplicit som dilemmaer, der gør, at man som læreruddanner ikke altid føler, man kan slå til.

I den praktisk-evaluerende dimension står underviserne således i mødet med en divers studentergruppe overfor den oplevede professionelle udfordring at skulle træffe konkrete valg, der angår vægtning mellem en mere funktionel eller formel tilgang til arbejdet med skriftsproget. Det resulterer



i, at man går på kompromis. Nogle sætter f.eks. uret til 15 minutter, og hver studerende får den respons, vedkommende kan nå på disse 15 minutter. Det er læreruddannelsens institutionelle rammer, lokale strukturer og organiseringer, øvrige indholdselementer i uddannelsen, stoftrængsel i fag, samt læreruddannernes arbejdstidsforhold, der giver retning til, at didaktikken former sig således.

En anden praksis, som analyserne kalder frem, er at mange af de opgaver, de studerende skriver, er gruppeopgaver. Det skyldes både, at de studerende skal lære at samarbejde og udvikle deres læringspotentiale i kollaborative læringsrum, og at gruppearbejdet er en både økologisk og økonomisk måde at forvalte undervisning på, idet man lærer sammen med andre og samtidig sparer tid i forhold til en mere individcentreret undervisning. Læreruddannerne går på kompromis med et nærhedsprincip. De kan ikke være tæt på hver enkelt studerendes læreproces, og de studerende udvikler derfor deres skriftsprog i læringsrum, hvor de lærer af og med hinanden. Det synes uproblematisk for de studerende, der er habile skrivere, og som uden problemer kan indgå i kollaborative skrivepraksisser, mens det fremstår som et dilemma for underviserne, at de ikke kan hjælpe studerende videre, som har det vanskeligt med det konventionelle skriftsprog. Læreruddannerne kærer sig både om den enkelte studerende og for fremtidens skole og skal balancere undervisningen i forhold til, hvad der er bedst for de studerende, og hvad der kan lade sig gøre inden for uddannelsens strukturelle rammer. Dette forhold ser ud til at have indvirkning på læreruddannernes professionelle agency, idet kompleksitet og kompromiser gør, at de må træffe didaktiske valg, der tilgodeser nogle studerende frem for andre. Det er det krydspres, de står i.

Desuden taler læreruddannerne om et danskfag udspændt mellem akademien og professionen. Den iterative dimension af læreruddannernes professionelle agency vidner om en faglig integritet, herunder en kærlighed til sproget og det æstetiske, der gør, at det synes magtpåliggende for nogle af dem, at de studerende bliver videnskabeligt forankret i danskfaget for derfra at kunne træffe reflekterede valg. Samtidig skal de studerende kunne genkende undervisningens indhold som relevant for den praksis, der venter dem i grundskolen. Det kræver, ifølge informanterne, at man som underviser understøtter, at studerende får skabt sig et overblik over forskellige skrivedidaktiske tilgange. Det fører til diskussioner om, hvorvidt undervisningen bliver mere instrumentel og mindre reflekterende. Flere peger på genrepædagogikken som eksempel på dette. De udtrykker vanskelighed

ved selv at kunne identificere sig med den noget instrumentelle tilgang til skrivning, som den udgave af genrepædagogik, de synes at have mulighed for at repræsentere i deres undervisning, udgør. Deres personlige livshistorier (iterative dimension) og deraf affødte ønsker om, at også studerende og grundskoleelever må udvikle egne stemmer (projektive dimension), taler således imod at bruge for meget tid på denne skrivepædagogiske tilgang. Alligevel kan flere af dem ikke få sig selv til at udelade den. Også her ser vi konfliktende værdier som rammesættende for udøvelsen af professionel agency i den praktisk evaluerende dimension.

Hvis vi betragter de oplevede spændinger, som kommer til udtryk hos vores informanter, kan vi se, hvordan de former, danner ramme for og udfordrer undervisernes udøvelse af agency relateret til de nævnte dilemmaer, der handler om:

- styrkelse af studerendes egne individuelle kompetencer inden for skriftlighed og udtryksfærdighed over for en vægtning af en socialisering ind i en mere sociokulturel tilgang til skrivning
- de studerendes individuelle skrivning i forhold til samskrivningspraksisser
- danskfaget som videnskabsfag og som professionsfag udspændt mellem forskellige skrivepraksisser.

Edwards (2010) udvider, som tidligere beskrevet, perspektivet om professionel agency ved at fremhæve betydningen af, at man ikke står alene som læreruddanner, men arbejder i kollaborative og forhandlede læringsrum og udvikler "relationel ekspertise". Dette forstås som en professionel kompetence til at anvende egen og andres viden i en kollektiv, professionel kontekst. I et andenordensperspektiv kan en opmærksomhed på de forhold, der udfordrer læreruddannerens professionelle agency, forhåbentlig bidrage konstruktivt til understøttelsen af at legitimere tvivl. En tvivl, der kommer til udtryk, når læreruddannerne samtaler om valg og prioriteringer i skrive-didaktikken. Derudover kan nogle af de spændinger, som læreruddannerne oplever, og de nævnte dilemmaer muligvis minde en del om den kompleksitet og de udfordringer, som lærere i grundskolen ligeledes står med. En af læreruddannerne peger selv på denne lighed med henvisning til Magnus, der har vanskeligt ved at blive en skriver. Disse potentielle ligheder, hvad kompleksiteten angår, kan i vores øjne bruges konstruktivt i forbindelse med en eksplicit modellering af begrundelser for didaktiske valg og priori-



teringer. Dilemmaer og spændinger er derfor vilkår og grundlag for læreruddannernes didaktiske begrundelser for skrivedidaktikken.

Bidragserklæring

Lene Cicilie Storgaard, Marie-Louise Molbæk, Anne Bock og Lise Baun har i et forskerteamsamarbejde undersøgt læreruddannernes professionelle agency ved at adressere skrivedidaktikken i læreruddannelsen. Det er sket gennem en interviewundersøgelse, hvor Marie-Louise Molbæk og Lise Baun gennemførte fokusgruppeinterviews ved to læreruddannelser og Anne Bock og Lene Cicilie Storgaard ligeledes gennemførte fokusgruppeinterview ved to læreruddannelser. Efterfølgende har vi hver især transskriberet materialet og i en iterativ og kollaborativ proces gennemlæst interviewene på tværs og udledt tematikker og perspektiver. I selve skriveprocessen har Lene Cicilie Storgaard været førsteskriver på artiklen. Alle har bidraget med afsnit, nuancer og analytiske skærper. Alle forfattere har accepteret ansvar for hele indholdet af dette manuskript og har givet samtykke til dets indsendelse til tidsskriftet, gennemgået alle fund og godkendt den endelige version af manuskriptet.

Referencer

- Alvesson, M. (2003). Methodology for close up studies – struggling with closeness and closure. *Higher Education*, 46, 167-193.
- Bazerman, C., Bonini, A., & Figueiredo, D. (red.). (2009). *Genre in a changing world*. The WAC Clearinghouse, Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2009.2324>
- Berge, K. L. (red.) (1998). *Å skape mening med språk*. Landslaget for norskundervisning (LNU) / Cappelen Akademisk Forlag.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- 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>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Böwadt, P. R., Storgaard, L. C., & Petersen, E. (2025). *Forståelser af læreruddannelsesdidaktik*. Københavns Professionshøjskole.
- Edwards, A. (2010). *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise*. Springer.
- Edwards, A. (2012). The role of common knowledge in achieving collaboration across practices. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 22-32.
- Edwards, A. (2015). Recognising and realising teachers' professional agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 779-784. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044333>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.

- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. SIU Press.
- Granly, A. (2022). *Skrivedidaktikk i teori og praksis. En kvalitativ studie av skrive diskurser i lærerutdanningens norskfag*. Doktorafhandling. Høgskolen i Innlandet.
- Halliday, M. (1978). *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. Baltimore.
- Halliday, M. (1998). Situasjonskonteksten. I K. L. Berge (red.), *Å skape mening med språk*. Landslaget for norskundervisning (LNU) / Cappelen Akademisk Forlag.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Dafolo.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans: forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeher-skelse. *Rhetorica Scandinavica*, 5(18), 92-105.
- Hetmar, V. (2014). Skrivedidaktik og modellering af tekst: Hvordan kan man modellere skrivun-dervisning ved selv at demonstrere? *Viden om læsning*, 15, 70-75.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Iskov, T. (2020). Læreruddannelsens andenordensdidaktik. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 5(1), 92-114.
- Iskov, K., Heggen, K., Glavind, L., & Noer, M. (2023). Kohærens og professionel identitet: Et begrebsapparat som kan styrke professionsuddannelser? *Tidsskrift for Professionsstudier*, 19(36), 6–15. <https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/139968>
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discorsal construction of identity in academic writing*. John Benjamins.
- Johannesen, M., Lundberg, P., & Smestad, B. (red.) (2023). *Utdanning for tverrfaglige mål*. Fagbokfor-laget.
- Knoblauch, H. (2005). Focused ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.20>
- Krogh, E. (2018). Skrivere i overgange – identitet og utvikling. *Viden om literacy*, 24.
- Lindhart, L. (2007). *Hvor lærer en lærer at være lærer? Læring som deltagelse i vekslende handlesammen-hænge*. Books on Demand.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586-601.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualita-tive Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70(2), 151-167.
- Nielsen, B. L. (2023). Lærerkompetencer og læreruddannelse – i et dobbeltdidaktisk perspektiv. I M. Johannesen, P. Lundberg & B. Smestad (red.), *Utdanning for tverrfaglige mål* (s. 229–245). Fagbokforlaget.
- Nielsen, B. L., Lang, N. R., Grosen, T. H., & Høyer, H. (2023). Professionsidentitet på tværs: Hvor-dan er vi som professionelle, hvordan er jeg, og hvad tænker de andre? *Tidsskrift for Professions-studier*, 19(36), 38–49. <https://doi.org/10.7146/TFP.V19I36.139976>
- Nielsen, B. L. (red.) (2025). *Professionsdidaktiske grundbegreber*. Klim.
- Oettingen, A. v., & Jensen, E. (2017). Hvad skal en læreruddanner vide og kunne for at uddanne lærere? *Paideia*, 13, 27-39.
- Ofte, I., & Otnes, H. (2021). Skrivehandlinger og andre handlinger: Design av skriveoppgaver i lærerutdanninga. *Høgre Utbildning*, 11(3).
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press



Lene Cicilie Storgaard

docent, ph.d.

Københavns Professionshøjskole

lsb@kp.dk

<https://orcid.org/0000-0001-9617-9866>

Marie-Louise Molbæk

lektor, ph.d.

Københavns Professionshøjskole

lmol@kp.dk

<https://orcid.org/0009-0007-8588-8895>

Anne Bock

lektor, ph.d.

Københavns Professionshøjskole

aboc@kp.dk

<https://orcid.org/0009-0001-2171-2328>

Lise Baun

adjunkt, ph.d.

Københavns Professionshøjskole

baun@kp.dk

<https://orcid.org/0000-0001-7676-2245>

Bilag 1

Spørgeguide til fokusgruppeinterview om undervisning i skrivedidaktik ved læreruddannelsens danskfa

1. Vil I hver især præsentere – på små tre minutter – hvordan I underviser i skrivedidaktik i læreruddannelsen.
2. Er der områder eller emner inden for det skrivedidaktiske felt, som I savner at få belyst? Støder I ind i noget i jeres undervisning, hvor I har svært ved at få viden/hente viden til dette felt?
3. Vi skal i vores forskergruppe i gang med et pilotprojekt om skrivning i grupper/skrivning i gruppearbejder, og vi interesserer os for, hvad der sker, når man sætter elever til at skrive sammen, og læreren har en mere tilbagetrukket rolle. Hvad synes I om, at vi nu går i gang med et sådant projekt?
4. Hvis det var jer, der skulle i gang med sådan et projekt, hvad ville I så interessere jer for?
5. Skrivning i grupper i læreruddannelsen – hvordan arbejder I med det?
6. Vi slutter interviewet af nu, men inden da vil vi gerne høre, om I har nogle kommentarer, vi bør tage med i vores videre arbejde. Er der noget, vi bør tænke over, som vi slet ikke har været inde på her i interviewet?

Bilag 2

En top10 af oftest anvendte begreber i interviewene

Begreber	Antal anvendte gange
Genre/genrepædagogik	90
Proces/ skriveprocesser/procesorienteret	75
Situation/situeret fremstilling	50
Feedback	43
Sted/stedsbaseret skrivning	43
Skriver	27
Respons	25
Stilladsering	20
Autentisk skrivning	16
Kreativ skrivning	12



Evaluativ metaforik

Lystfyldte skrivepraksisser	De tungt krævende skrivepraksisser
Så sprudler det Næsten ikke til at stoppe Øjenåbner Skrive i et hug Skrive-zen Likeable Få dem op af stolen Have overskud Ud på dybt vand Slippe fri Fordybe sig	Knække halsen, Skrive til skoletasken Helt bedøvet Det sejler bare rundt Kæmpe med Den forkrampede måde Tør ikke give sig fri Bakse med Overleve