



# Elevens skriveudvikling med læse- og skriveteknologi

KAMMA DENCKER SENNEVALD, UNDERVISER,  
FARSØ EFTERSKOLE

I denne artikel præsenteres en model til at sætte fokus på og evaluere ordblinde elevers skriveudvikling med læse- og skriveteknologi (LST). Først vil jeg kort beskrive min optik på den ordblinde elev. Dernæst præsenterer og begrundes jeg de seks parametre i modellen samt eksemplificerer hvert parameter gennem udvalgte trin i modellen. Opsamlende vil jeg pege på, hvordan denne viden efter min vurdering kan anvendes af lærere og ordblinde elever.

## Hvad kendetegner ordblinde elever som skrivere?

På Farsø Efterskole, en ordblindeefterskole, har vi elever, der er normalt begavede med en specifik indlæringsvanskelighed, som har en neurologisk årsag (Høien & Lundberg, 2012). Vores ønske er, at vi med et funktionelt læse- og skrivesyn kan klæde eleven bedst muligt på, så han bliver klar til at tage imod de udfordringer, som han møder i sit fremtidige uddannelsesforløb og liv. Vores læse- og skrivesyn betyder, at alt undervisningsmateriale er læsbart og i digitaliseret form, således at LST aflaster afkodnings- og hukommelsesdelen. Opgaven er da at finde ud af at gøre eleven bevidst om, hvordan han bedst muligt anvender LST.

**Det er væsentligt, at eleven opøver et udviklende mindset.**

Med tanke på, hvilke afledte vanskeligheder ordblinde elever har, så er det væsentligt, at eleven opøver et udviklende mindset, dvs. at han finder ud af, at han rent faktisk kan gøre noget (Hagtvet, Frost, & Refsahl, 2016). Det kan skabe rum for, at det ikke bliver håbløsheden, de mange nederlag og røde streger, som får overtaget i hans selvbillede og skriveudvikling, men at der i stedet skabes en tro på, at det er indholdet, tekstens funktion og bevidsthed om egen progression, der er central, og at det er væsentligt, at han tør øve sig.

## Elevens skriveudvikling med LST

Modellen *Elevens skriveudvikling med LST* er udviklet i forbindelse med mit specialpædagogiske afgangsprøveprojekt (Sennenvald, 2019) og bygger på inspiration fra en skriveudviklingsmodel i *Det gode skriveforløb* af Ingvar Lundberg (2012). Videreudviklingen har haft fokus på ordblinde elevers anvendelse af LST. Modellens formål er at tydeliggøre elevens progression og skriveudvikling med LST. Den kan anvendes som et redskab for læreren, der gennem dialog om modellen med eleven forhåbentligt kan skabe en bevidstgørelse hos eleven om egen brug af LST. Tanken er, at eleven over sig i at være selvregulerende i hverdagen med LST, så han kan blive livsduelig i sit skriftsprog (Pedersen & Hjorth, 2016). Målet er at gøre eleven aktiv og skabe bevidsthed om, hvilken LST han bruger, så denne erkendelse også kan bygge bro til videre dannelse og uddannelse. Sidst i artiklen finder du hele modellen (se Figur 1), og den kan også hentes på [www.videnomlaesning.dk](http://www.videnomlaesning.dk)

## Tanken er, at eleven øver sig i at være selvregulerende i hverdagen med LST.

Modellen *Elevernes skriveudvikling med LST* kan anvendes sådan, at de enkelte punkter i de seks kolonner markeres i forhold til, hvad eleven behersker. Der vurderes og øves således på seks forskellige parametre. For hver gang, der skabes fokus på elevens skriveproces med LST, kan udvalgte punkter med fordel gives en vurdering ud fra, om eleven er 1) *langt fra at mestre*, 2) *øver sig* eller 3) *er tæt på at mestre*. Det er muligt at udvælge to til tre parametre ud fra en vurdering af, hvad der er relevant for den enkelte elev. Efterhånden som eleven udvikler flere strategier med LST, er der flere delmål, der kan øves. Elevens håndtering af delmål kan indikere, hvor godt forskellige strategier er opøvet. Skriveprocessen med LST forløber sjældent i en lineær rækkefølge, på den måde kan nogle elever beherske flere delmål fra én kolonne, uden det nødvendigvis er i den angivne rækkefølge.

Nedenfor præsenteres de seks parametre i modellen (Figur 1), som er *Stavestrategier*, *Sætningskonstruktion*, *LST-mestringsstrategier*, *Korrektur med LST*, *Udvikling af selvregulerende evne* og *Motivation for diktering og generelt brug af LST*.

### Stavestrategier

Det første parameter, som ses i første kolonne i modellen, omhandler, hvilke *Stavestrategier* eleven har, når han bruger LST.

Dette er et relevant parameter, fordi eleven kan få stor gavn af at kunne jonglere med flere forskellige fleksible stavestrategier ved brug af LST f.eks. til at kunne understøtte og skabe forståelse for at opdele de forskellige ord.

Det første delmål er: *Kan diktere ordet, hvis han ikke kan høre begyndelsesbogstavet i ordet*, hvor det sidste delmål er: *Har en åben, fleksibel strategi til at stave et ord. Benytter sig af lydering, diktering, opslag og visuel kontrol*. Et delmål imellem de to er bl.a.: *Kan nogle lydfølgeregler, f. eks. stumme bogstaver, og søger på sammenhængen for at undlade at overgeneralisere*.

I første omgang observerer læreren, hvor eleven befinder sig i arbejdet. Dette kan ske med udgangspunkt i en samtale med eleven. For at strategierne kan øves og praktiseres, er det væsentligt at have en opmærksomhed på de elever, som sidder og bruger overskud på andre strategier som f.eks. at forsøge at finde andre ord for det samme eller spørge sidemanden for at undgå at diktere. Her bør skabes rum for at øve diktering ved at italesætte, hvad eleven skal øve, og hvorfor eleven udvælger bestemte strategier. At tale om nødvendigheden af at diktere for at få skrevet noget, og at nogle har behov for at diktere hele teksten, mens andre blot dikterer et enkelt ord i ny og næ, er også med til at nuancere elevens forståelse af, hvad han har behov for i forhold til en anden ordblind elev. Lavpraktisk betyder det bl.a. at tale med eleven om, hvilke høreboffer der lukker de andre elever ude, så eleven føler sig ugeneret til at forsøge diktering. På den måde vil støj ikke forstyrre dikteringsens rigtighed.

Alle delmålene fordrer, at eleven øver sig i at kunne dem, så der skabes en bevidsthed gennem arbejdet med dem og dermed også en internalisering, sådan at det bliver en del af elevens selvstændige LST-strategier. Dermed er samtalen et vigtigt grundlag for elevens bevidsthed og deraf progression.

### Sætningskonstruktion og tekstform

I anden kolonne, der omhandler *Sætningskonstruktion og tekstform*, er LST udgangspunkt for opbygning af sætninger.

Det er et relevant parameter, fordi eleven får en bevidsthed om og øvelse i at diktere og redigere på helmeningsniveau, sætningsniveau og afsnitsniveau for at bruge overskuddet på meningsfuld tekstkonstruktion, fremfor hvordan ord staves. Desuden bliver eleven også klar over, hvordan han bedst kan skabe rum for at diktere.

Et af de første delmål i anden kolonne er: *Kan diktere enstavelsesord, men ofte med talesproglige begrænsninger/reduktioner*. Det kan være en stor udfordring for eleven at gå fra tale- til skriftsprog. Dels kan der være en del modstand mod at diktere, og dels er talesprogets opbygning forskellig fra skriftsprogets. Desuden kræver det øvelse, viden og mundtligt overblik at konstruere en skriftlig sætning.

Når eleven *Varyerer ordvalg*, er det et tegn på, at han har mere overskud og overblik, så der sker en begyndende *Udvisning af automatisering og flow i dikteringen*.

For at opnå ovenstående delmål er der flere overvejelser at gøre sig: Redigeringsproceduren er anderledes end for de, der kan finde fejl og rette dem, når de selv afkoder. For eleven, der har vanskeligt ved at gøre dette, kan en mulig fremgangsmåde være følgende: I redigeringen af en tekst er der i første omgang fokus på helmening, hvor eleven dikterer såkaldte brainstormætninger til start, midte og slutning af en opgave. Brainstormætninger skal forstås, således at mange ordblinde elever har brug for mere end blot et enkelt ord, der kan fastholde det, han vil skrive. I stedet drages nytte af at diktere længere sætninger, så han ikke bruger overskud på at huske, hvad stikordet skal betyde. En anden mere teknisk begrundelse for, at eleven bør diktere i sætninger, er, at de foreslåede ord er kontekstafhængige. Dvs. at når der dikteres i en sammenhæng, så vil der være færre fejl-dikterede ord, end hvis der dikteres enkeltord. En tredje overvejelse i den forbindelse er elevens udtale og dikteringshastighed, samt hvor støjfølsom mikrofonen er. Det kan for nogle elever være en fordel at anvende et dikteringsprogram, hvor tegnsætning kan dikteres, fordi det kan lette forståelsen af, hvornår en sætning afsluttes.

Alt dette understøttes bedst ved kontinuerligt at præsentere eleven for små skriveøvelser, der hænger sammen med de emner, der arbejdes med på klassen. Målet er at udvikle vedholdenhed gennem en undervisningsdifferentiering med fokus på individuelle målsætninger, evaluering og feedback (Sørensen, 2016).

## LST-mestringsstrategier

I tredje kolonne er fokus på *LST-mestringsstrategier*, hvilket indbefatter elevens valg af, hvilke af disse der er hensigtsmæssige for at løse en given opgave (Svendsen, 2016).

*LST-mestringsstrategier* er et relevant parameter, fordi elev og lærer får et indblik i, hvilke strategier eleven oftest vælger. Udgangspunktet for dette er, at læreren observerer eleven og dernæst italesæt-

ter og eksplicit forklarer, hvilke LST-mestringsstrategier hun har set eleven anvende. Målet med dette er at give eleven en større palette af handlingsmuligheder. Dvs. hvis eleven *Vælger undgåelsesfokuserede mestringsstrategier for at undgå brugen af LST*, f.eks. *lader være med at åbne hjælpeprogrammet eller ikke har sit device med* (delmål), så giver den observation anledning til at spørge ind til, hvad årsagen er, hvilke alternativer der er, og hvilke mål eleven bør sætte sig.

Delmålet at *Åbne ordforslag og udvalgt stemme til skriveprocessen* indikerer, at eleven er bevidst om, at der kræves forskellige indstillinger alt efter formål. Flere andre delmål har, med varierende sværhedsgrad, fokus på at kunne diktere med afsnitsinddeling og tegnsætning. I den proces er det nødvendigt, at eleven øver sig i at skabe overblik over sætningen, således at han kan vælge mellem at fulddiktere og enkeltordsdiktere ud fra en vurdering af eget behov. Et sådant overblik vidner om indsigt i egen skriveproces og viden om eget behov for at anvende funktioner.

Valg af strategier kan også indikere, hvilke skriftsproglige udfordringer eleven har. Elevens placering i forhold til delmålene kan således sige noget om elevens skriftsproglige erfaring og mod på at turde kaste sig ud i at diktere. Det sidste delmål: *Vælger at benytte LST til skriveprocessen, til trods for at andre gør noget andet* kræver en erkendelse af eget behov for at anvende LST til skriveprocessen.

**Der er formentlig ingen, der synes, at det er snyd, når en person med nedsat syn tager briller på for at læse.**

Flere elever har et stort ønske om at ville skrive "rigtigt", dvs. uden brug af LST, til trods for at de får et meget mere nuanceret og varieret ordforråd ved brug af LST. Her er det væsentligt kontinuerligt at arbejde med deres forståelse af ordblindhed, og hvilket læse- og stavesyn der dermed giver mening. Der er formentlig ingen, der synes, at det er snyd, når en person med nedsat syn tager briller på for at læse. Denne type analogi kan være god at tale

om, da eleven herigennem forstår behovet for at bruge LST. Vi har lige nu en kulturteknik: at læse med øjnene, der er meget dominerende. Den tungtvejende forståelse er her, at det er "rigtigt" at læse med øjnene, men sådan er det nødvendigvis ikke for alle mennesker og i alle kulturer (Bjerregaard, 2014). Dvs. at der er et arbejde i at brede læse- og stavesynet ud, så andre sandheder accepteres som gyldige.

## Der er et arbejde i at brede læse- og stavesynet ud, så andre sandheder accepteres som gyldige.

På Farsø Efterskole ser vi forskellige elevtyper i brugen af diktering. En elevgruppe vælger i nogen grad at diktere hele sætninger, da de ellers taber overblikket over meningen. De har oftest meget svært ved at læse med øjnene. De bruger rigtig meget energi på at afkode, og forståelsen bliver deraf oftest lav. En anden elevgruppe, der i højere grad kan læse en smule med øjnene, vælger ofte at enkeltordsdiktere. Dvs. at de primært anvender ordforslagsfunktionen under skrivning, men supplerer med enkeltordsdiktering, når de kommer til et ord, som de ikke kan stave på den måde.

Den ovenstående optik på elevgruppen er selvfølgelig en tilnærmelse, men giver dog en indikation af, hvor eleven er i sin bevidsthed om LST og strategier for at læse og skrive.

### Korrektur med LST

I modellens fjerde kolonne behandles *Korrektur med LST*.

*Korrektur med LST* er væsentlig som parameter, fordi eleven ved hjælp af genvejstaster og viden om at rette på en hensigtsmæssig måde med LST kan spare tid og energi, der kan bruges til at skabe en meningsfuld kommunikation. Derfor er ét af de øverste delmål for dette parameter, at eleven *Kan ændre titel, afsnitsoverskrifter, billeder og rækkefølgen af hovedelementer ved at reflektere over tekstens formål, dens modtagergruppe, og hvad der fremstilles i teksten.*

Korrekturdelen er noget af det, som en ordblind ofte finder mest udfordrende. Når eleven dikterer i højere grad end at skrive, vil korrekturproceduren være anderledes end for de, der skriver uden at diktere. Et delmål i den forbindelse er: *Kan ændre hastighed og stemme for at rette*, så eleven bliver klar over, at rettefasen kræver en anden hastighed og opmærksomhed for at skabe tid til fordybelse i teksten.

Et andet delmål er: *Kan arbejde med tekstens struktur, rækkefølge, brug af afsnitsoverskrifter og kan gennemarbejde den verbalsproglige fremstilling. Har fokus ikke kun på ortografiske fejl (retskrivning), men også på tekstens makro- og mikroniveau (dvs. tekst-, sætnings- og ordniveau).* På afsnitsniveau må eleven derfor vurdere, om sætningerne hænger sammen (kohæsion), og om sætningen har relevans.

Det er vigtigt, at eleven arbejder med opmærksomheden på korrektur kontinuerligt. Det kan gøres ved hjælp af flere eksplicite skrivevejledninger, der udmønter delmålene. Disse vejledninger kan der med fordel arbejdes med på baggrund af små skriveøvelser i forbindelse med det emne, der arbejdes med. I en vejledning kan der arbejdes på flere forskellige planer, både på sætningsniveau og afsnitsniveau.

I selve undervisningen bør der skabes øvelsesrum i opdelte dele af skriveprocessen med LST. I nogle øvelser kan der f.eks. arbejdes med punktum ved at læse teksten med henblik på at revidere det skrevne på sætningsniveau. For at tjekke, om det er de rigtige endelser, der er skrevet, kan eleven øve sig i at bruge en tydelig oplæsningsstemme med langsom hastighed og en genlytning, så sætningerne dechifrerer. Desuden kan en anden øvelse medvirke til, at eleven kan vurdere, om det er et synonym, der bør anvendes for at skabe variation. Der kan spørges til, om sætningen bør have en anden ordstilling for at skabe variation.

### Udvikling af den selvregulerende evne

*Udvikling af den selvregulerende evne* (femte kolonne i modellen) er et relevant parameter, for at eleven kan få en bevidsthed om, at skriveprocessen kan selvovervåges. Det skrevne kan revideres med

LST på baggrund af bl.a. genrekriterier, korrekturlister og skrivevejledninger.

I dette parameter er det øverste delmål: *Kan selv-overvåge og revidere, hvor kriterier og korrekturliste anvendes.* Dette delmål er essentielt i forhold til at gøre eleven bevidst om, hvilke strategier og indfaldsvinkler en given opgave fordrer. At overvåge eget arbejde og revidere det kræver overskud.

Eleven har ofte modstand ved at rette og slette i eget arbejde, fordi det ofte er en slidsom proces. Her kan et tydeligt skriveformål være en hjælp til at se sit eget arbejde i helikopterperspektiv. Et tydeligt skriveformål kan skabe en tydelig kommunikationssituation og derved også øge motivationen. Generelt er motivationen altafgørende, og særligt komponenterne forventning om mestring, indre motivation og mestringsmål er væsentlige. Disse komponenter har indvirkning på hinanden og betydning for, om eleven vælger at arbejde med en bestemt opgave med LST. Motivation til opgaven vil også skabe energi, så der investeres en større indsats, udholdenhed, koncentration og vilje i arbejdet (Swalander, 2012). Derfor er det væsentligt at gå i dialog med eleven, så han kan få italesat, hvilke mål han har til at skrive med LST, og hvordan hans motivation kan findes frem. Motivation skaber vi også ved at forsøge at støtte skriveprocessen ved hjælp af bl.a. genrebeskrivelser, synlige mål og klare kriterier for responsen og en tydelig respons (Mailand, 2012).

Jeg har oplevet, at dette fokus på *Udvikling af den selvregulerende evne* har været en måde at tydeliggøre, hvor eleven befinder sig i forhold til selv-overvågende og reviderende aktiviteter (Anmarkrud, 2009). Baggrunden har været kontinuerligt gentagne anvisninger, modeller, tjeklister og en arbejdsmakker og lærer, som italesætter, inspirerer og fastholder i skriveprocessen.

## Motivation for diktering og generelt brug af LST

Den sjette kolonne indbefatter delmål i forhold til *Motivation for diktering og generelt brug af LST.*

Det er et meget relevant parameter, da motivationen, som nævnt, er væsentlig for, at eleven udvikler

sig skriftsprogligt. Der skal være en tydelig grund til at ville give diktering og det at skrive med LST en chance. Et vigtigt spørgsmål at stille, når eleven vælger undgåelsesadfærd og undlader at åbne LST, er *Hvad er alternativet?* At undgå at åbne sin LST betyder, at eleven bruger meget af overskuddet på at stave fremfor på at formidle et indhold.

Et delmål er f.eks., at eleven gerne *Vil diktere en SMS.* Et andet delmål er, når eleven selv *Udviser stor lyst og glæde ved skrivning og diktering,* og han uopfordret deler af sine erfaringer. Det er et tegn på, at han er i en god skriveudvikling og har erkendt noget om sin egen brug af LST.

Når eleven bliver opmærksom på, at det at øve sig skaber progression i arbejdet, bliver han oftest også motiveret (Pedersen & Hjorth, 2016). En vurdering af elevens arbejdsindsats kan gøre ham bevidst om, hvad han selv aktivt kan gøre i arbejdet. I samtalen kan han forhåbentlig få tydeliggjort og klarlagt sin motivation og viden om LST. Nogle refleksioner til at hjælpe på elevens bevidsthed om egen indsats med LST kunne være at forholde ham nogle udsagn: *Jeg åbner CD-ORD og bruger det til både at læse og skrive med. Jeg læser en halv time hver dag, hvor jeg både bruger øjne og ører. Jeg ved, hvilken indstilling jeg skal bruge ud fra formål (læse/rette/skrive). Bruger søgefunktionen i PDF-filer og genvejstaster.* Her kan eleven markere, om han har styr på det, at det skal repeteres, at det er fint nok, eller at han ikke har behov for mere viden lige nu. På den måde skaber det en indikation af, hvor han er i sin generelle brug af LST, og hvilken motivation han har for det videre arbejde.

## Hvordan kan lærer og elev anvende modellen?

Modellen er et redskab, der med fordel kan anvendes elementer af flere gange om året. Modellen kan også bruges som et udgangspunkt for samtalen med eleven, så det både kan være et evalueringsredskab for læreren og efterfølgende være med til at skabe videre refleksion over egne mål for eleven.

Da vi har to-lærersystem på Farsø Efterskole, vælger vi, at der oftest en gang om ugen i dansktimen, mens der arbejdes med læsning eller en individuel opgave, er en af lærerne, der sætter sig

sammen med en elev ad gangen i klassen. Det er en fordel forinden fælles at forklare modellen, så alle i klassen ved, hvad det handler om, og hvad de kan bruge den til.

Jeg har erfaret, at modellen *Elevernes skriveudvikling med LST* kan være medvirkende til at skabe overblik, kvalificere vejledningen og fastsætte opnåelige mål for elevens videre arbejde med brug af LST. Det er også motiverende at være i et fællesskab, hvor det er accepteret at snakke om LST, hvilket fordrer mere udvikling, jf. modellen. I arbejdet med LST har vi gjort det for vane at opfordre eleverne til at præsentere noget smart med LST. Nogle elever ansporer vi til at fortælle om, hvad de gør med LST. Det kan f.eks. være, når vi oplever, at eleverne bruger CD-ORD på en smart måde, designer deres ordforslag og åbner deres personligt dannede elektroniske ordbøger. Det kan også være, når eleverne er gode til at arbejde i to dokumenter samtidigt ved at placere de to sider ved siden af hinanden på skærmen.

Der er flere ting, som kan videreudvikles, bl.a. hvordan modellen kan integreres i undervisningen i flere fag. Desuden er tidsperspektivet væsentligt at overveje, så eleven reelt kan nå at skabe progression i sin skriveudvikling på baggrund af delmålene fra modellen. Vi har med fordel integreret modellen i løbet af året, ved at delmålene eksplicit bliver omdrejningspunktet for den daglige undervisning i arbejdet med at styrke elevernes brug af LST.

## Referencer

Anmarkrud, Ø. (2009). Særligt dygtige læreres læseundervisning – med fokus på læseforståelse. I: Bråten, I. (red.), *Læseforståelse – Læsning i videnssamfundet, teori og praksis*. Aarhus: Klim.

Bjerregaard, M. B. (2014). Skrivekompetence i et skriftbåret samfund. *Viden om Læsning, 15*, 53-59.

Fibiger, J., & Jørgensen, M. (2014). *Tæt på sprog – Håndbog i dansk sprog og sprogdidaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hagtvet, B. E., Frost, J., & Refsahl, V. (2016). *Intensiv læseundervisning på mellemtrinnet*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Høien, T., & Lundberg, I. (2015). *Dysleksi – fra teori til praksis*. København: Special-pædagogisk forlag.

Lundberg, I. (2012). *De gode skriveforløb*. København: Akademisk Forlag.

Mailand, M. K. (2012). *Genreskrivning i skolen*. København: Gyldendal.

Pedersen, A. L., & Hjorth, K. (2016). *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder – Grundbog i lektologisk pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Sennenvald, K. L. (2019). *Læse- og skriveteknologistøttet undervisning for ordblinde*. Afgangspjekt. Lokaliseret d. 13. juli 2019 på: <https://f-e.dk/wp-content/uploads/2018/01/Afgangspjekt-uden-PU.pdf>

Svendsen, H. B. (2016). *Teknologibaseret læsning og skrivning i folkeskolen*. Ph.d.-projekt DPU, Aarhus Universitet. Lokaliseret d. 13. juli 2019 på: <http://edu.au.dk/fileadmin/edu/phdafhandlinger/Helle-B-Svendsen-ph.d.-afhandling.pdf>

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

Sørensen, S. H. (2016). *Litteraturstudie: Vedholdenhed hos voksne med svage basale færdigheder*. EVA, Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret d. 13. juli 2019 på: <https://www.eva.dk/voksen-efteruddannelse/vedholdenhed-hos-voksne-svage-basale-faerdigheder>

## Elevens skrived udvikling med læse- og skriveteknologi

Stavestrategier	Sætningskonstruktion og tekstform	LST-mestringsstrategier	Korrektur med LST	Udvikling af den selvregulerende evne	Motivation for diktning og generelt brug af LST
<p>7. Har en åben, fleksibel strategi til at stave et ord. Benytter sig af lydning, diktning, opslag og visuel kontrol.</p> <p>6. Har strategier for at finde ud af, om ord skal sammensættes, vha. en googlesøgning eller forsøger at sammensætte og bøje ordet.</p>	<p>12. Kan sætte sig i modtagerens sted og tilpasse tekstens udformning til modtager og formål.</p> <p>11. Kan diktere en sammenhængende længere fremstilling med rød tråd, med afsnit og afslutning.</p>	<p>13. Vælger at benytte LST til skriveprocessen, til trods for at andre gør noget andet.</p> <p>12. Anvender LST, når der er ro, og andre ikke kan høre én. Vælger at gøre noget aktivt for at kunne bruge LST.</p>	<p>9. Er bevidst om og anvender forskellige strategier for skrivning og retteprocedurer med LST.</p> <p>8. Kan ændre titel, afsnitoverskrifter, billeder og rækkefølgen af hovedelementer ved at reflektere over tekstens formål, dens modtagergruppe, og hvad der fremstilles i teksten.</p>	<p>6. Kan selvovervåge og revidere, hvor kriterier og korrekturliste anvendes.</p> <p>5. Er med til selvovervågende og reviderende aktiviteter med støtte fra lærere og arbejds-makker til at anvende kriterier og korrekturliste.</p>	<p>7. Udviser stor lyst og glæde ved skrivning og diktning. Eksperimenterer.</p> <p>6. Tør øve sig med at kombinere diktning og skrivning.</p>
<p>5. Kender og kan i nogen grad anvende rod-, bøjnings- og afledningsmorfer ved at kopiere og indsætte i tekst.</p>	<p>10. Kan berige teksten med nuancerende adjektiver (til-lægsord: f.eks. glad mand, stort smil).</p>	<p>11. Kan fuldkludere med diktering af afsnit, punktum og komma.</p> <p>1. Finde argumenter for og imod sproglige fremstilling. Har fokus ikke kun på ortografiske fejl (retskrivning), men teksten på både makro- og mikroniveau (dvs. tekst-, sætnings- og ordniveau).</p>	<p>7. Kan arbejde med tekstens struktur, rækkefølge, brug af afsnitoverskrifter og kan gennemarbejde den verbalsproglige fremstilling. Har fokus på ortografiske fejl (retskrivning), men teksten på både makro- og mikroniveau (dvs. tekst-, sætnings- og ordniveau).</p>	<p>4. Bruger selvsvurdering som tjekliste afhængig af genre. F.eks. ved den argumenterende genre:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Finde argumenter for og imod</li> <li>2. Finde belæg for dine påstande</li> <li>3. Koble afsnittene med årsags- og kontrastkoblinger</li> <li>4. Skelne mellem en personlig argumentation og en faglig argumentation</li> <li>5. Bruge figurer som sproglige virkemidler.</li> </ol>	<p>5. Dikterer ind i Docs.</p>
<p>4. Kan nogle lydfølgeregler, f.eks. stumme bogstaver, og søger på sammenhængen for at undlade at overgeneralisere.</p> <p>3. Øver sig i at undlade at blande rundt på store og små bogstaver.</p>	<p>9. Udviser automatisering, der er flow i dikteringen, kan diktere længere tekster.</p> <p>8. Kan skabe sammenhæng mellem sætninger. Kohæsjon, altså tekstens sammenhæng, kan bl.a. skabes vha. bindeord: men, at eller vha. adverbier: desuden, derimod, efterhånden.</p> <p>7. Varierer ordvalg og undgår bevidst stereotyper.</p>	<p>10. Kan enkeltordsdiktere og skabe sammenhæng, overblik og rette, efter ordet er indsat.</p> <p>9. Kan enkeltordsdiktere, men har vanskeligt ved at skabe sammenhæng og overblik, efter ordet er indsat.</p> <p>8. Kan enkeltordsdiktere, men har vanskeligt ved at skabe sammenhæng, overblik og rette endelsen, efter ordet er indsat.</p>	<p>6. Kan ændre hastighed og stemme for at rette.</p>	<p>4. Dikterer ofte både Facebook-opdateringer, Messenger-beskeeder og mails.</p>	
<p>2. Har opdaget mellemrumme mellem ordene, til trods for at der dikteres.</p>			<p>5. Er bevidst om variation i ordvalg ved at anvende Docs' muligheder for at udforske ordet via højreklik og deraf googlesøgning.</p> <p>4. Kan stoppe ordforslagsgenvejsmulighed, så der kan skrives tal i teksten i stedet.</p>	<p>3. Kan overvåge den strategiske planlægning ved at lave egne brainstormsetninger eller tankekort til illustration af hovedelementer.</p> <p>2. Kan overvåge den strategiske planlægning ved at lave egne brainstormsetninger eller tankekort med hjælp og støtte fra lærer eller arbejds-makker.</p>	<p>3. Udviser nogle gange interesse for diktning og skrivning og dikterer efterfølgende.</p> <p>2. Vil gerne diktere i kombination med skrivning en gang imellem, ved opfordring.</p>

1. Kan diktere ordet, hvis han ikke kan høre begyndelsesbogstavet i ordet.	6. Varierer sætningskonstruktionen med lange og korte sætninger. Viser begyndende evne til at revidere sin diktering.	7. Anvender ordforslag til at indsætte roden og deraf skrive endelsen.	3. Stopper oplæsningen via genvejstasterne, når en fejl bemærkes.	1. Vil gerne diktere SMS.
	5. Kan få bisætninger eller indskudte sætninger med.	6. Kan kopiere ord ind i teksten.	2. I retteprocessen følges teksten med øjnene, mens den highlightes og læses op.	
	4. Har stort set korrekt sætningskonstruktion, øget længde på sætningerne og temmelig varieret ordvalg. Begyndende automatisering af diktering/skrivning. Ved forsøget på at diktere lange sætninger kan der dog af og til ske fejl i syntaksen.	5. Kan koble sætninger sammen ved at lytte og deraf finde det ønskede forbinderord.	1. Hører teksten igennem flere gange ved lav hastighed for at fange fejl og mangler.	
	3. Begynder at kunne sætte tegn og skrive stort bogstav efter punktum, men laver en del fejl.	4. Åbner ordforslag og udvalgt stemme til skriveprocessen.		
	2. Kan diktere en enkelt sætning med enkel konstruktion med subjekt, prædikat (omsagnsled) og objekt. Talesprogs vendinger er dog almindelige.	3. Anvender LST, når der eksplisцит er et krav og en forventning derom.		
	1. Kan diktere enstavelsesord, men ofte med talesproglige begrænsninger/ reduktioner.	2. Undlader at bruge LST.		
		1. Vælger undgåelsesfokuserede mestringsstrategier for at undgå brugen af LST, lader f.eks. være med at åbne hjælpeprogrammet eller har ikke devicen med.		

Figur 1: Modellen Elevens skrivende udvikling med LST. Modellen kan også hentes på [www.videnomlaesning.dk](http://www.videnomlaesning.dk)