

Fiskerstrand, P. & Sjøhelle, K. K. (2026). Tomålstenleg skriveopplæring. Utvikling av lærarstudentars akademiske og didaktiske skrivekompetanse. I R. Stokken, E. Gundersen & K. K. Sjøhelle (Red.), *Å skrive seg inn i profesjonen* (s. 179–201). Fagbokforlaget. DOI <https://doi.org/10.55669/731009>

Kapittel 9

## **Tomålstenleg skriveopplæring**

*Utvikling av lærarstudentars akademiske og didaktiske skrivekompetanse*

**Pernille Fiskerstrand og Kristin Kibsgaard Sjøhelle**

**Samandrag:** I dette kapittelet tek vi for oss eit skriveforløp i eit norskemne på fjerde året i grunnskulelærerutdanninga. Skriveopplæringa i dette emnet skal førebu studentane på å skrive masteroppgåve det påfølgjande studieåret. Masteroppgåva i grunnskulelærerutdanninga skal sikre at studentane får kunnskap om forskingsmetodar og akademisk skriving på eit høgt nivå, og den skal kvalifisere dei til forskingsbasert praksis i klasserommet. Vi undersøker derfor følgjande problemstilling: *Korleis kan eit skriveforløp for lærarstudentar utvikle dei til akademiske skrivarar og samtidig ruste dei til å bli gode skrive-lærarar?* Det teoretiske rammeverket for kapittelet er sirkelen for undervisning og læring (engelsk: *The teaching and learning cycle*), samt sentrale omgrep frå skriveforskinga. Sitat frå studentevalueringar og planleggingsnotat frå det aktuelle emnet er brukte som empiriske eksempel. Noko av det som kjem fram, er at lærarstudentane får god støtte i eiga utvikling som akademiske skrivarar gjennom dette skriveforløpet. Samtidig ser vi at det er behov for å utforske meir korleis denne modellerte skriveopplæringa har overføringsverdi til studentane når dei sjølve skal vere skrivelærarar i profesjonen sin.

*Nøkkelord:* skrivedidaktikk, akademisk skriving, skriveforløp, sirkelen for undervisning og læring (TLC), skrivestrategiar, respons, grunnskulelærerutdanning

---

Pernille Fiskerstrand og Kristin Kibsgaard Sjøhelle begge bidratt i både i gjennomføringa av skriveforløpet og i skrivinga av alle delar av teksten. Forfattarnamna er derfor sette opp alfabetisk. Takk til dei andre forfattarane i boka og fagfelle for gode innspel og kommentarar som har løfta arbeidet framover.

**Abstract:** In this chapter, we examine a writing process implemented within a Norwegian first language course in the fourth year of teacher education. The writing instruction in this course is designed to prepare students for composing their master's thesis in the subsequent academic year. The master's thesis in teacher education is intended to ensure that students acquire advanced knowledge of research methodologies and academic writing, while at the same time qualifying them for research-informed practice in the classroom. Accordingly, we address the following research question: *How can a writing process for student teachers support their development as academic writers while simultaneously equipping them to become effective teachers of writing?* The theoretical framework for the chapter is the Teaching and learning cycle (TLC), supplemented by key concepts from writing research. Empirical examples are drawn from student evaluations and planning notes from the course in question. The findings indicate that the students receive substantial support in their development as academic writers through this writing process. At the same time, there is a need to further explore how this modelled writing instruction may transfer to the students' own practice when they themselves take on the role of writing teachers in the profession.

*Keywords:* writing didactics, academic writing, writing process, the teaching and learning cycle, writing strategies, feedback, teacher education

## Innleiing

I grunnskulelærerutdanninga avsluttar studentane studieforløpet sitt med ei masteroppgåve der fagteori blir kopla saman med lærarpraksis (Universitet- og høyskolerådet, 2018). Når dei kjem så langt, blir det kravd at dei har tilstrekkeleg skrivekompetanse til å kunne bygge opp ein akademisk tekst. Studentane må derfor kunne drøfte eigne observasjonar og funn med teori og forskning frå den fagtradisjonen dei er ein del av (Dysthe et al., 2010). Sjølv om studentane i arbeidskrav og eksamenstekstar gjennom heile utdanninga øver på å skrive akademisk, uttrykker fleire studentar at det er krevjande å finne seg til rette i den akademiske fagkulturen (Veie, 2022). Denne studien tematiserer utvikling av akademisk og didaktisk skrivekompetanse gjennom eit «tomålstenleg skriveforløp». I kapittelet undersøker vi korleis skriveopplæring i høgare utdanning kan stimulere til utvikling av begge desse kompetansane, og formålet med teksten er å diskutere eit døme på korleis skrive- og didaktisk teori kan tene to formål samtidig. Studien kan ikkje vise til effekt, men bidrar til feltet med konkret erfaringsutveksling og eit undervisningsdesign. Dette tomålstenlege i skriveopplæringa har også Graham (2019) peika på som ein føresetnad for vidareutvikling av skriveundervisninga i skulen:

If teaching practices in elementary and secondary schools are to be transformed, relevant stakeholders need to acquire knowledge about the subject of writing, how students learn and develop as writers, and effective practices for teaching writing (Graham, 2019, s. 284).

Det tomålstenlege formålet med skriveopplæringa i lærarutdanninga vil vi vidare diskutere med utgangspunkt i eit konkret skriveforløp frå emnet *Norskfaget, norsklæraren og klasserommet* (seinare omtalt som NNK). Vi tek utgangspunkt i problemstillinga:

*Korleis kan eit skriveforløp for lærarstudentar utvikle dei til akademiske skrivarar og samtidig ruste dei til å bli gode skrivelærarar?*

Diskusjonen bygger på strukturen slik forfattarane har bygd opp NNK, sett i lys av skrive- og didaktisk forskning frå ulike felt. Under skisserer vi konteksten og dei sentrale delane i skriveforløpet i NNK slik dei òg blir presenterte for

studentane. Dette blir deretter forankra i teori henta frå *teaching and learning cycle* (Rose & Martin, 2012, s. 66), heretter TLC.

Master i grunnskulelærarutdanning vart innført i Noreg i 2018. Derfor har vi avgrensa informasjon om korleis ein kan drive skriveopplæring nettopp innanfor denne konteksten. Det finst likevel ei rekke undersøkingar, både internasjonalt (Carter, et al., 2022) og nasjonalt (Graham, et al., 2021; Johansen, et al., 2024), som har vist at det er vanskeleg å omsette teori og kunnskap frå utdanninga til realisert praksis i eige klasserom (Nilssen & Solheim, 2015).

Dei empiriske eksempla i dette kapittelet er henta frå studentevalueringar frå vårsemester 2022, 2023 og 2025. Studentevalueringane er gjennomførte digitalt og individuelt, og til saman har vi 37 slike evalueringar. Vi har valt ut sitat som går direkte på skriveseminara eller meir generelt er knytte til skriving av fagartikkelen, og sitata er selekterte med mål om å vise studentstemmene i alle dei ulike delane av skriveprosessen. Vi som skriv dette kapittelet, er begge skriveforskarar med særleg interesse for skrivedidaktikk, og vi har hatt delt emneansvar for NNK dei siste fire åra. Gjennom desse åra har vi jamleg justert emnet for å møte studentane sine behov og for å kunne modellere oppdatert skriveforskning.

## Ei skisse av eit akademisk skriveforløp

*Norskfaget, norsklæraren og klasserommet* er lagt til fjerde året på den femårige grunnskulelærarutdanninga ved Høgskulen i Volda. Emnet tar for seg tema knytte til faghistorisk forståing av norskfaget, og studentane blir kjende med forskning på norskklasserommet frå ulike vinklar. Temaa for emnet er sentrerte rundt dei seks kjerneelementa for norskfaget, slik dei er presenterte i læreplanen for norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2025). I emneplanen for NNK blir det lagt vekt på at studentane skal lese og analysere normtekstar som legg premissar for faget. Dette kan vere læreplanar frå både notid og fortid, læreverk og læremiddel, lærarrettleiingar, meldingar frå Stortinget, NOU-ar og andre styringsdokument. Desse dokumenta er også utgangspunkt for den empiriske fagartikkelen som studentane skriv gjennom heile semesteret, og som til slutt utgjer eksamensoppgåva deira.

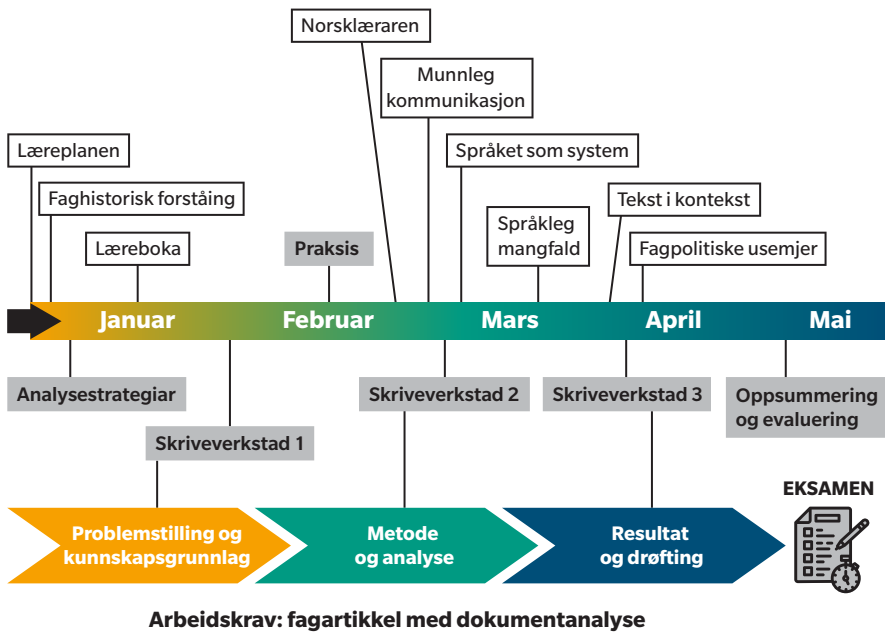
Eit masteremne ved Høgskulen i Volda på 15 studiepoeng har 60 timar tilgjengeleg for undervisning og rettleiing. Av denne ressursen har vi valt å vere to lærarar til stades på tre skriveverkstadar, i tillegg til ein ressurs på 3,5 timar til tekstrettleiing. Studentane deltar også i faste responsgrupper gjennom heile semesteret. Som tittelen på emnet signaliserer, er det først og fremst faget og faget sin eigenart som er styrande for både pensum og tema. Arbeidsforma, der alle arbeidskrava er delar av ein større prosess, er likevel relevant også for andre fag eller i tverrfagleg arbeid.

### Fagartikkelen

Studentane blir i første undervisningsøkt presenterte for dokumentanalyse som metode (Bratberg, 2021). Denne metoden er også utgangspunkt for fagartikkelen dei skriv gjennom semesteret. Alle arbeidskrav er knytte til fagartikkelen, og tema og materiale dei vil fordjupe seg i, vel studentane sjølve. Kvart arbeidskrav er eit tekstutkast på 1000–1500 ord som utgjer ein av tekstdelane innanfor IMRaD-strukturen i ein dokumentanalyse. Denne strukturen er valt både fordi den gir studentane ein tydeleg og føreseieleg struktur for forskingsarbeidet sitt, men også fordi den gir øving i å skrive vitskapleg slik masteroppgåva krev av dei. Illustrasjonen under er ei framstilling av prosessen og tema for undervisninga slik studentane møter den i starten av semesteret.

Figur 9.1

Tidslinje for tema i undervisninga og arbeidet med fagartikkelen



## Skriveverkstad

Gjennom semesteret deltar studentane på tre ulike skriveverkstadar, der kvar verkstad fokuserer på bestemte delar av teksten innanfor IMRaD-strukturen. Den første verkstaden handlar om innleiing, problemstilling og kunnskapsgrunnlag, den neste tek føre seg metode, og den siste tematiserer resultat og drøfting. Kvar skriveverkstad startar med ein felles gjennomgang av den delen av teksten studentane arbeider med. Her blir sjangertrekk drøfta og modelltekstar analyserte, slik at studentane får innsikt i kva type tekst som er forventa av dei. Vidare er det sett av tid i skriveverkstadane til å skrive individuelt på eigne tekstar. Under skrivetida er faglærarane tilgjengelege, slik at studentane kan stille spørsmål og få støtte i skriveprosessen.

Tabell 9.1

*Oversikt over innhald i skriveverkstadane*

	Introduksjon (januar)	Skriveverkstad 1 (mars)	Skriveverkstad 2 (april)	Skriveverkstad 3 (mai)
<b>Undervisningstema</b>	Informasjon om fagartikkelen, tidsfristar og oppsett	Problemstilling, innleiing og kunnskapsgrunnlag	Metode	Resultat- og drøftingskapittel
<b>Tilbakemelding frå faglærer</b>	Rettleiing i klasserommet	Tekstkommentarar og videorespons	Tekstkommentarar og videorespons + individuell samtale	Tekstkommentarar og videorespons
<b>Responsgrupper</b>	Informasjon om responsgruppene og arbeid med førførståing	Drøfting av problemstilling og deling av refleksjonstekst	Tekstdeling og respons	Tekstdeling og respons

## Responsgrupper og vurdering

Undervegs i skriveverkstadane blir det òg sett av tid til arbeid i responsgrupper. Desse gruppene på tre-fire personar er faste gjennom heile semesteret. I responsgruppene får studentane faste lesebestillingar, slik at dei har noko konkret å ta utgangspunkt i. Retningslinjene for ei slik responsøkt er inspirert av grunnmodellen for arbeidet i responsgrupper (Dysthe et al., 2010, s. 185). Her kjem skivarane førebudde til responsgruppa med eit delutkast, og dette les dei opp i gruppa etter tur medan dei andre lyttar og noterer innspel til teksten. Responsgivarane blir bedne om å vere konkrete og selektive, og om å balansere det dei synest er godt i teksten med konstruktive innspel og spørsmål. Dei må òg passe på at medstudenten ikkje «druknar» eller mister motet av responsen. Skrivaren noterer innspela frå dei andre og kan velje om han vil be om oppklaring eller berre notere til seinare arbeid.

I etterkant av kvar skriveverkstad leverer studentane inn ein del av artikkelen sin, som dei får respons på frå faglærer. Tilbakemeldinga blir gitt som margkommentarar i teksten, i tillegg til ein oppsummerande videorespons.

Studentane har òg moglegheit til å stille spørsmål til faglærar i teksten sin. Mot slutten av dagen på den andre skriveverkstaden får studentane tid til individuelle samtalar med faglærar, der ein diskuterer kvalitetar og manglar ved tekstane og legg ein plan for vegen vidare i skriveprosessen.

Studenten har sjølv ansvar for å bruke rettleiinga han har fått gjennom heile semesteret, både frå faglærarar og medstudentar i responsgruppa. Fagartiklane blir til slutt leverte inn som eksamen i emnet, og dei blir vurderte av eksterne sensorar.

## Teoretisk ramme: Sirkelen for undervisning og læring

### Eksplisitt sjangerundervisning

Innanfor den eksplisitte tilnærminga til skriveopplæring står sjangerpedagogikkens Teaching and learning cycle (TLC) (Rose & Martin, 2012, s. 66) sentralt. TLC<sup>1</sup> har røter tilbake til den australske sjangerskulen på 1980-talet, og modellen har fått stadige revisjonar. Her bygger vi på modellen først publisert hos Rothery (1994). TLC spring ut frå den systemisk funksjonelle lingvistikken (Rose & Martin, 2012; Halliday & Matthiessen, 2014), og i arbeidet med skriveopplæring blir det lagt vekt på at elevane skriv seg inn i eit fagfelt, samtidig som dei også arbeider med tekst- og grammatikkforståing (Rose & Martin, 2012; Maagerø, 2005).

Sjangerpedagogikk er utvikla for skriveopplæring i grunnskulen. Likevel har TLC-modellen òg vore implementert innanfor høgare utdanning (Dreyfus, et al., 2016; Martin, 2013; Wingate, 2010). Eksplisitt skriveundervisning og modellering av sjølvregulerande skrivestrategiar har òg vist seg å ha positiv effekt for tekstkvaliteten på collegestudentar sine innleverte tekstar, i tillegg til studentane sine oppfatningar av kvalitet i eige arbeid (MacArthur, et al. 2014).

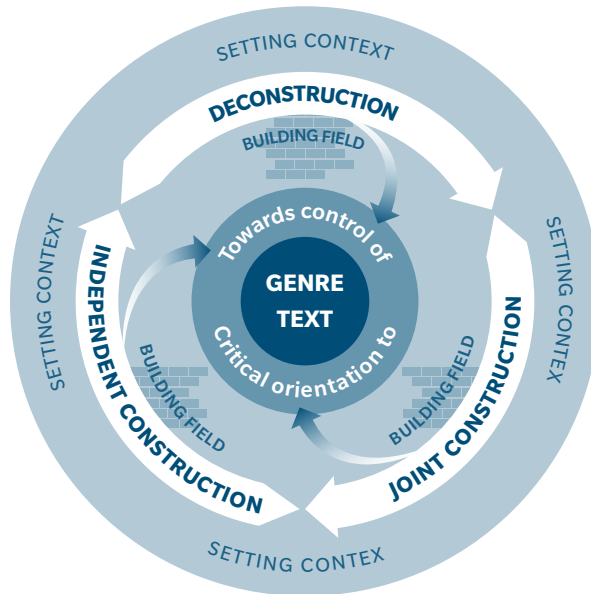
---

1 TLC er på norsk omsett til «sirkelen for undervisning og læring» (Skrivesenteret, 2024)

## Fasar i sjangerundervisninga

Figur 9.2

Teaching/Learning-cycle (Rose & Martin, 2012, s. 66)



I TLC blir ein skrivetreningsperiode delt inn i tre ulike delar (Rose & Martin, 2012). Først kjem dekonstruksjon (*deconstruction*), der lærarar og elevar saman går gjennom ein modelltekst. Denne teksten blir seinare brukt som utgangspunkt for både felles og individuell skriving. I neste fase, felles konstruksjon (*joint construction*), skriv lærar og elevar ein tekst i fellesskap som liknar på modellteksten. Elevane kjem med forslag, og læraren omformulerer deira munnlege bidrag til sjangerrelevante skriftlege konstruksjonar. Slik får elevane tilgang til ei form for strategilæring, der læraren – som ein vidarekomen skrivar – viser eksplisitt si tankerekke fram til setninga kjem på papiret. I den siste fasen, individuell konstruksjon (*independent construction*) skriv elevane ein tekst åleine eller i gruppe. Teksten liknar framleis på modellteksten, men utgangspunktet er flytta litt lengre vekk enn i teksten dei skreiv saman. Eit viktig poeng i modellen er at desse siste tekstane skal publiserast i ein relevant kanal, slik at elevane får erfare at slike tekstar faktisk eksisterer og har ein reell funksjon i samfunnet (Rose & Martin, 2012).

TLC er i denne teksten brukt som kategoriar for skriveopplæringa som skjer på NNK. Vi følger ikkje sirkelen fast i undervisninga, men tenkinga, strukturen og innhaldet baserer seg på denne modellen for eksplisitt skriveundervisning.

I midten, eller navet, av TLC-sirkelen er «Towards control of/Critical orientation to genre and text» (Rose & Martin, 2012, s. 66) markert med piler inn frå alle dei tre fasane. Målet er at elevane eller studentane skal utvikle forståing av sjangeren og samtidig kunne vurdere sjangeren og sjangertrekk kritisk. Rose og Martin (2012) forklarar: «reflecting the relation between genre and language [...] the idea that genres consist of meanings and thus meanings construe the genre» (s. 66). Dei ser denne koplinga mellom språk og sjanger som nødvendig for at elevane eller studentane skal kunne forstå korleis ulike tekstar er bygde opp for å stette ulike formål.

## Teori og praksis

### Dekonstruksjon – samanhengen mellom delar og heilheit

Det første punktet i alle fasar i TLC handlar om å skape samband mellom ny og gamal kunnskap. Aktivitetane i klasserommet skal gjere nye omgrep og uttrykksmåtar tilgjengelege, slik at elevane og studentane vidare kan arbeide med fagrelevante lese- og skriveaktivitetar. Læraren må derfor legge opp til varierte aktivitetar der dei får konstruere eigen kunnskap om dei nye omgrepa. Her bygger modellen tydeleg på Vygotsky og hans syn på forholdet mellom kvardagslege og faglege eller akademiske omgrep (Vygotsky, 2001, s. 182). Motstykket til dei spontane omgrepa er dei faglege eller akademiske omgrepa. Desse uttrykka har innebygde forskingsbaserte distinksjonar og representerer ein generalisert indre logikk. Vygotsky (2001) hevda vidare at utviklinga av dei to språkssystema er gjensidig avhengig av kvarandre, og at elevane og studentane derfor må bruke språket aktivt for å konstruere bruern mellom dei (s. 179). I vår undervisning er det gjerne faglæraren som har denne kunnskapen, og denne blir formidla gjennom forelesing og fagleg dialog med studentane. I tillegg legg vi opp til at alle undervisningsdagar også inneheld seminartid der studentane arbeider med case eller oppgåver knytt til tema. Slik får dei vere med og konstruere kunnskapen sjølv inn i nye samanhengar. TLC bygger på eit slikt sosiokulturelt syn på språklæring.

Når studentane skal bygge kunnskap, er bruk av diskusjon eller samtale eit viktig verktøy i klasserommet. På denne måten får studentane også øving i å sette ord på uferdige tankar og å argumentere for sitt syn. I tillegg må dei trene på å lytte til andre sine stemmer og synspunkt, særleg i delinga av uferdige tekstar dei har skrive. Bakhtin (1998) meinte at denne fleirstemmigheita har ein eigenverdi. I forhandlinga mellom ulike stemmer ligg det eit særleg potensial for læring. Samtidig står også vilje til å lytte, forstå den andre sitt utgangspunkt og respekten for den andre sine ytringar sentralt hos Bakhtin (1998). Dette er viktig i arbeid med responsgrupper, der enkeltindivid kan kjenne på lite sjølvtilitt og ei kjensle av at andre har meir å fare med enn ein sjølv (Dysthe, 2012; Moltudal et al., 2025). Særleg i starten av skriveforløpet i vår studie ser vi at dette kan vere til hinder for å til dømes dele tekst med andre og tillate andre å kommentere på det ein har skrive. Nokre studentar uttrykker at dei er usikre på om særleg det første dei har skrive er godt nok til å dele. Ein student kjende på ei slik utryggeleik tidleg i skriveprosessen og uttrykker «[...] det er vanskelig å skrive fagartikkel, og man gruer seg til å komme i gang fordi man ikke helt vet hvordan man skal jobbe med teksten» (Student, 2025). Hoel (2000, s. 132) meiner at ein kan trygge responsgruppene ved å utarbeide tydelege reglar og retningslinjer for responsgiving, og at desse blir innarbeidde gjennom gjentakande responsituasjonar. Før studentane går i responsgrupper, er det derfor viktig at dei har ei konkret bestilling for kva dei skal bruke tida på, og at dei følger tydelege reglar for tilbakemeldingane dei gir og får. På denne måten gir vi studentane klare sjangertrekk også for responsgruppene. Dette blei også kommentert som ei styrke av ein av studentane: «Samtale i responsgruppene med konkrete oppgavebestillinger har også vært nyttig for å få nye innspill og andre perspektiver» (Student, 2023).

Studentane på fjerde året har tidlegare møtt IMRaD-strukturen i studieløpet, men dei opplever likevel at denne strukturen er uklår. I tillegg er dokumentanalyse som metode ny for mange. Ein student formulerte det slik: «Personleg synest eg dokumentanalyse var litt vanskeleg å gripe fatt i. Den vart litt lite handfast, og det vart mange omgrep som vart vanskeleg å forstå» (Student, 2023). Her peikar studenten på to sentrale aspekt: For det første er sjangeren i seg sjølv krevjande å forstå, og for det andre krev det å mestre sjangeren at ein også forstår mange underomgrep som «analyse», «kategoriar», «drøfting» og liknande. Inspirert av sjangerpedagogikkens dekonstruksjon av modelltekst, plukkar vi derfor modelltekstar frå kvarandre heilt ned til

mikronivå. Slik får studentane konkret hjelp til å utvikle omgrepsforståing, og dei får ei kritisk tilnærming til korleis ulike tekstelement spelar saman til eit større heile i IMRaD-strukturen. Vi diskuterer òg konkrete døme på korleis ein kan bygge argumentasjon i tekst gjennom logikk framfor kronologi (Freedman & Pringle, 1984). Å bryte ned tekstar til mindre einingar på denne måten blir også trekt fram som nyttig av studentane, slik dette dømet viser:

*Jeg synes det var spesielt nyttig å gå grundig igjennom de ulike delene en fagartikkel består av, fordi det var relevant i forhold til skriveprosessen. Det fikk meg også til å komme raskt i gang med de ulike delene av fagartikkelen (Student, 2025)*

At dekonstruksjon òg fungerer som ein undervisningsmetode vi ønsker at studentane skal ta med seg inn i eige klasserom, skildra ein student slik: «Som skriveleiar er det viktig å stille med modelltekstar. Vi må ha noko handfast å vise til – noko elevane kan etterlikne/herme etter og dermed føle seg trygge i situasjonen» (Student, 2025). Her viser studenten korleis eiga erfaring med dekonstruksjon og modelltekstar har gitt både praktisk og teoretisk kunnskap for eiga skriveopplæring.

Slik TLC legg opp til at elevane samtidig skriv seg inn i eit fagfelt, gjer våre studentar det gjennom den tematiske inngangen dei har valt. Responsgruppe er her ein særleg eigna læringsarena. I desse gruppene får studentane arbeide seg inn i fagfeltet, dei må bruke omgrepa på ein relevant måte, og dei får støtte hos kvarandre til å teste ut forståinga si. Ein student skildrar denne forma for støtte i læringsprosessen slik: «Eg les pensum på førehand, men eg er ikkje så flink til å rekke opp handa. Likevel har eg mykje innspel i gruppesamtalar, og eg skriv notat undervegs» (Student, 2023). Her får studenten fram kor viktige responsgruppene er for å kunne drøfte forståing i eit mindre og tryggare forum.

Responsgruppene fungerer òg som metalæring, då studentane får øve på lærarrolla som tekstrettleiar. Studentar som snart skal undervise egne elevar om skriving, treng dette metaspråket for å kunne løfte dei konkrete kvardags-erfaringane til eit abstrahert kunnskapsnivå (Vygotsky, 1978). Fagomgrepa dei lærer gjennom skriveverkstadane og erfaringane dei gjer seg med å nytte omgrepa i reelle situasjonar, gir dei moglegheit til å bygge bru mellom kvardagspråk og fagspråk. Vidare får dei sette ord på si eiga forståing av både responsen dei mottar og gir, slik Hattie og Timperley (2007) ser som avgjerande

for at vurderinga skal vere læringsfremjande. Utvikling av metaspråk gir òg tilgang til djupnelæring, då fagspråket er kontekstlaust og kan nyttast i andre og nye samanhengar. Slik kan studentane utvikle språk til å sjølve undervise og rettleie elevar i skrivinga, samtidig som dei får utvikla forståing for skriveprosessen dei sjølve er ein del av (Goldman & Pellegrino, 2015). Arbeidet i responsgruppene støttar på den måten både studentane si utvikling som skrivarar, samtidig som dei òg får erfare korleis denne metoden kan gjennomførast praktisk i klasserommet. Dette gir dei òg høve til å utvikle skrive-didaktisk kompetanse. Logg og metasamtalar frå og om responsgruppene gjer at studentane får reflektere kritisk rundt arbeidsmåten, slik Rose og Martin (2012) legg vekt på. Dette blir òg uttrykt som positivt i studentevalueringane:

*Vi får heile vegen støtte frå responsgruppa, og slik blir arbeidet mindre einsamt. Vi får konkrete tips og råd samstundes som det er klart kva vi skal gjere framover. Eg føler meg tryggare i arbeidet når vi får hjelp heile vegen (Student, 2025).*

Studenten her peikar på verdien av å dele arbeidet sitt med andre, slik at ein ikkje berre arbeider åleine. Dette gir òg studenten øving i å bevege seg fram og tilbake i skriveprosessen, noko dei seinare skal modellere for eigne elevar.

### Felles konstruksjon – å bygge opp ein heilskap

I TLC er felles konstruksjon den fasen der faglærar og studentar skriv ein tekst saman. Denne teksten liknar mykje på teksten som klassen tidlegare har dekonstruert, men har eit anna tematisk innhald. Slik Rose og Martin (2012) skildrar denne delen, er det læraren som styrer skriveprosessen ved å modellere skriving eksplisitt for elevane. På denne måten får elevane tilgang til læraren sine skrivestrategiar medan dei sjølve skriv saman med læraren.

Felles konstruksjon i vårt emne handlar om at læraren formulerer setningsstartarar, temasetningar, aktuelle problemstillingar og liknande på tavla, etterfølgt av plenumsdrøfting og diskusjon i responsgruppene. Studentane får slik innblikk i korleis tekstkonstruksjon skjer i ulike delprosessar. Dei får òg eksplisitt modellert korleis vi som faglærarar tenker for å skape samanheng i teksten på både mikro- og makronivå. Denne måten å bevege seg fram og tilbake i skriveprosessen på, finn ein att i litteraturen om prosessorientert skriving.

Innanfor det prosessorienterte synet på skriving er det særleg to typar prosessar som er interessante. For det første handlar det om dei prosessane og strategiane skrivaren gjennomgår kognitivt i arbeidet med å formulere og revidere tekst (Flower & Hayes, 1981). Dernest handlar det om dei ulike delane som utgjer ein skriveprosess, frå ein får ei oppgåve, gjennom respons frå lesarar, til det ferdige, omarbeidde produktet (Hoel, 2000). Skriving består ifølge Flower og Hayes av ei rekke deloperasjonar – planlegging, skriving/setningskonstruksjon og revidering – og strategiar som skrivaren tek i bruk gjennom heile skriveprosessen. Prosessane skrivaren gjennomgår, er samanhengende, slik at kvar del kan inngå i dei andre delprosessane. Delprosessane skjer heller ikkje lineært, men går føre seg i ein kontinuerleg, rekursiv tenkeprosess. Skrivaren vandrar slik fram og tilbake i prosessane medan han skriv, og vil stadig vende tilbake til oppgåva han har fått og til erfaringar han har med seg (Hayes & Flower, 1986, s. 1107).

Gjennom målstyrte kognitive prosessar nyttar skrivaren det Flower og Hayes (1981, s. 376) forklarar som ulike mentale strategiar, eller «skrivarverktøy». Slike skrivestrategiar er nødvendige for at skrivaren skal kunne utvikle seg til ein sjølvregulert skivar (Zimmerman et al., 2000, 2007; Fiskerstrand & Gamlem, 2023; Philippakos, et al., 2023). Dette kan handle om strategiar ein nyttar i skriving og revidering av teksten, men òg strategiar for bruk av modelltekstar, skriverammer og støttefunksjonar for til dømes kjeldeføring. Desse strategiane tileignar vi oss intuitivt gjennom erfaring og skriveopplæring. Kva type skrivestrategi som er aktuell til ei kvar tid, vil variere etter kva mål og behov skrivaren har for å gjennomføre og kontrollere skrivehandlinga der han er i prosessen (Collins, 1998). Likevel vil ikkje alle ha behov for dei same strategiane. I ein læringskontekst kan ein løfte fram ulike strategiar og synleggjere korleis dei kan takast i bruk. Hertzberg (2006, s. 119) er opptatt av at læraren må eksplisitt synleggjere formålstenlege skrivestrategiar for elevane gjennom skriveprosessen, og utfordre dei til å ta dei i bruk.

Ei slik eksplisitt framstilling av skrivestrategiar og prosessar i skrivinga er viktig i vårt skriveforløp. I skriveverkstadane har vi som faglærarar moglegheit til å modellere prosessen og våre refleksjonar i vala vi gjer. Eit sjølvstendig forskingsarbeid formidla gjennom ein akademisk tekst med IMRaD-struktur er krevjande for mange studentar. Delprosessar som å velje tema, formulere problemstilling og finne relevant tilleggs litteratur er utfordrande i seg sjølv, i tillegg til at sjangeren er ukjend, slik vi har vore inne på. TLC legg opp til

å følge studentane tett gjennom å konstruere tekstdelar saman med dei, diskutere sjangertrekk og effektar av ulike val skrivaren gjer, og vi opplever at dette gir eit godt utgangspunkt for studentane si læring. Her handlar det òg om å hjelpe dei med å sjå dei ulike delane i teksten og å arbeide i dei ulike fasane. Ein student trekte dette fram som særleg viktig: «Ved å bryte opp teksten i ulike delar og ha dei som arbeidskrav har vore viktig som motivasjonsfaktor, men og å gjere det heile litt meir overkommeleg» (Student, 2023). I arbeidet med tekstdelane innanfor IMRaD-strukturen får dei òg tilgang til dei omgrepa dei treng for å forstå delprosessane som trengst for å bygge opp eit samanhengande heile. Dette blir trekt fram som læringsfremjande i evalueringane:

*Å få eksplisitte eksempler på hva som bør inngå i de ulike delene av oppgaven. Tekstutdrag og modelltekster har vært en god påminnelse for meg, og god hjelp til både struktur og innhold (Student, 2023).*

Gjennom modellering blir studentane introduserte for og får erfaring med eksplisitte skrivestrategiar (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981). Studentane blir tidleg medvitne om at dei sjølve må finne ut kva strategiar dei vil bruke, og kva som passar for den enkelte skrivaren sine behov (Collins, 1998). Slik MacArthur et al. (2014) peikar på at denne tilnærminga også stimulerer til betre tekstkvalitet og betre forståing av skriveprosessen for studentar, ser vi òg at denne tilnærminga er gunstig for læringa til våre studentar.

Når det gjeld utvikling av skrivedidaktisk kompetanse, viser denne studien at studentane på emnet får rike moglegheiter til å gjere egne erfaringar i tråd med forskning om god skriveopplæring. Tett oppfølging gjennom felles dekonstruksjon, skriveverkstadar med lærar tilgjengeleg og respons frå både faglærarar og responsgrupper gjennom skrivefasane, gir studentane både teoretisk og praktisk erfaring med skrivning. Dette fører til at studentane ikkje berre les skrivedidaktisk teori, men òg får oppleve og erfare det i praksis. Slik blir ikkje berre skrivestrategiane gjorde eksplisitte, men også undervisningspraksisen. På den andre sida opplever vi at opplegget vårt i for liten grad tematiserer studentane si metalæring på dette punktet. Ei større vektlegging av å kritisk undersøke undervisningspraksisen og refleksjonar rundt kvifor vi gjer som vi gjer, ville truleg gjort det tydelegare for studentane at modelleringa òg blir gjort for at dei skal lære metode og ikkje berre innhald. Dette kunne òg støtta betre opp om studentane sin «critical orientation» (Rose & Martin, 2012, s. 66) til skrivedidaktisk kompetanse.

## Individuell konstruksjon

Når ein i undervisninga kjem til den siste TLC-fasen, er målet at elevane eller studentane åleine skal vere godt nok førebudde til å kunne skrive ein liknande tekst som den dei har dekonstruert og skrive i samhandling med andre. Dette skjer framleis med tett oppfølging av lærar og medstudentar, men med noko større grad av sjølvstendig arbeid (Rose & Martin, 2012). I skriveverkstadane på NNK er det sett av tid til individuell skriving i kvar økt. Dette gjer vi både før og etter arbeid i responsgruppene, slik at studentane får høve til å skrive fram si eiga forståing av temaet. I TLC-modellen er vurdering for læring integrert i alle fasane, der lærar introduserer konkrete læringsmål i kvar fase og innanfor kvar aktivitet i klasserommet (Rose & Martin, 2012, s. 12). Når vi har valt å plassere teori om vurdering i denne fasen, er det fordi læraren her er tettare på kvar enkelt sin individuelle tekst.

I TLC-fasane vel læraren å framheve visse trekk i modelltekstane ut frå aktuelle vurderingskriterium, både når det gjeld innhald og form. I dekonstruksjon og felles/individuell konstruksjon blir desse vurderingskriteria eksemplifiserte og diskuterte ut frå korleis dei er realiserte i tekstane (Rose & Martin, 2012, s. 185). På denne måten får elevane bygge forståing for kvalitetstrekk i tekstane og samtidig vere med på å vurdere ulike former for kvalitet og manglar. For at elevar eller studentar skal kunne nå målet om både å meistre ulike sjangrar og å kunne kritisk reflektere rundt desse tekstane, er Rose og Martin (2012, s. 62) klare på at dette berre kan skje under tett dialog med lærar og gjennom vurdering for læring. Vurdering for læring, eller læringsstøttande tilbakemelding, inneber ein prosess der eleven eller studenten får konkrete tilbakemeldingar på korleis eit arbeid kan vidareutviklast med mål om å auke elevens forståing av prosessen (Brookhart, 2018, s. 58). Ein viktig premiss i denne læringsstøttande tilbakemeldinga er at skrivaren forstår målsettingane som er sette for arbeidet, og at han er involvert i tilbakemeldingsprosessen sjølv (Sadler, 1989, s. 121).

Når lærar gir tilbakemelding undervegs i skriveprosessen, er det ulike faktorar ein kan legge vekt på. Hattie og Timperley (2007) har i sin metaanalyse klassifisert tilbakemelding på fire ulike nivå: oppgåvenivå, prosessnivå, sjølvreguleringsnivå og personnivå. Dei ser at tilbakemelding på alle dei fire nivåa kan fungere læringsfremjande, men at tilbakemelding på sjølvreguleringsnivå er det mest effektive for elevens vidare læring. Ein føresetnad for læringsfremjande tilbakemeldingspraksis er vidare at eleven eller studenten blir utfordra til å gi tilbakemeldingar til seg sjølv og andre medan dei jobbar med eit arbeid (Hattie & Timperley, 2007; Fiskerstrand & Gamlem, 2023).

Eit grep for å invitere studentane inn i ein dialog om teksten sin, er at vi oppmuntrar dei til å skrive kommentarar til faglærer i teksten dei leverer inn. Slik etablerer dei aktivt ein dialog med den som les teksten. Dette er ein ny strategi for mange, men i studentevalueringane gav fleire uttrykk for at dette senkar terskelen for å dele teksten før han er ferdig, noko Dysthe et al. (2010) meiner er ei vanleg utfordring. I skriveverkstadane på NNK gjer denne dialogen oss som faglærarar merksame på kvar studentane er i prosessen og kva dei synest er vanskeleg. I tillegg til å kunne gi svar, gir dette òg ein peikepinn på kva som bør leggst meir vekt på i heilklassegjennomgangen i skriveverkstadane.

Eit sentralt læringsmål i NNK er at studentane skal utvikle seg til sjølvregulerte skrivarar, samtidig som dei utviklar vurderingskompetanse til bruk i eige klasserom. Ein sjølvregulert skrivar kan identifisere både manglar og kvalitetar i eigen tekst, og samtidig overvake eigen skriveprosess (Hattie & Timperley, 2007; Zimmerman, 2000). Responsen frå faglærer er derfor avgjerande. Det er ikkje berre innhaldet vi modellerer gjennom tilbakemeldingane som er viktig, men også måten vi lyttar og reflekterer saman med studenten på, har stor betydning for deira læring og for deira kompetanse som framtidige skrivelærarar. I denne samanhengen er det òg viktig at faglærer klarer å modellere bruk av dei tilgjengelege skrivestrategiane kvar enkelt har i «verktøykassa» (Sjøhelle, 2016). Her handlar det om konkret bruk av skriverammer, modelltekstar, setningsstartarar og disposisjonskart. Dette omfattar òg det som Hattie og Timperley (2007, s. 93) kallar tilbakemelding på prosessnivå.

Når studentane skriv i klasserommet, går vi som faglærarar rundt, les teksten saman med dei og diskuterer kvalitetar og manglar. Slik blir studentane aktive i responsarbeidet, og i tilbakemeldingane løfta dei dette fram som positivt:

*Skriveverkstadane har vore veldig lærerike! Det var gull å få tilbakemelding både undervegs i skriveverkstaden og ikkje minst grundige tilbakemeldingar på teksten i etterkant (Student, 2022).*

I responsgruppene må studentane òg dele uferdig tekst. På denne måten blir dei inviterte til å vere ein aktiv part i tilbakemeldingssituasjonen, slik Sadler (1989) framhevar. Samtidig får dei erfare ulike stemmer eller oppfatningar av same tekst, noko som gir gode vekstvilkår for studentane si læring (Bakhtin, 1981). Ein student trekte fram korleis diskusjonen i gruppa utvida eiga forståing:

*Responsgruppa fungerte godt for min del fordi alle på gruppa var faglig engasjerte og hadde gode innspill til hverandre. Å drøfte muntlig bidrar til økt forståelse, og er også god hjelp til egen skriveprosess (Student, 2023).*

Her er studenten heilt på linje med Vygotsky (1978) om brua mellom kvardagspråk og fagspråk.

I studentsvara blir responsgruppene òg framstilte som læringsfremjande med andre mål for auga. Nokre peikar mellom anna på at dei kjende seg trygge til å prate høgt i desse gruppene, og at dei fekk hjelp til å forstå noko dei ikkje skjønnte på eiga hand (Studentar, 2022). Enkelte studentar rapporterte likevel at verdien av responsgruppa fall fordi medstudentar møtte utan å vere tilstrekkeleg førebudde, noko Hoel (2000) meiner er ein føresetnad for at responsgruupper skal fungere godt. Her kunne vi vore tydelegare i forventingsavklaringa om kva ein skal ta med seg inn i responsgruppa. I tillegg kunne vi vore meir konsekvente i vurderingskriteria for førebuing og deltaking i gruppene, og gruppene kunne òg vurdert seg sjølve opp mot desse kriteria. Dette kunne sikra eit rikare utbytte for fleire, samtidig som det òg er viktig læring for studentane sin seinare bruk av responsgruupper i eigne klasserom.

Gjennom arbeidet i skriveverkstadane får studentane både eigenhendig erfaring med vurdering i praksis, og dei får modellert korleis ein kan ta i bruk slike tolkingsfellesskap i klasserommet. Læringa som skjer i responsgruppene, ser vi derfor som særleg sentral i dette emnet. Vi ser vi òg at potensialet som ligg i TLC kunne vore betre utnytta, særleg når det gjeld å kople kunnskap og erfaringar til praktisk handling for studentane. Vi kunne til dømes simulert meir klasseromsaktige situasjonar der studentane fekk prøve ut det dei har lært. Ein annan mogleg variant kunne vore å gå i nærare samarbeid med praksislærarar ute i skulen for å gi studentane rom til å prøve ut ulike former for respons i eit klasserom med elevar.

## Eit tomålstenleg skriveforløp?

Lærarstudentane skal ikkje berre lære å meistre og å vurdere kritisk sjangeren dokumentanalyse, dei skal òg kunne meistre og vurdere kritisk sjangeren skriveundervisning i klasserommet. Dette er det vi i denne artikkelen har kalla «tomålstenleg» skriveopplæring. Utgangspunktet for drøftinga av denne tomålstenlege skriveopplæringa har vore problemstillinga:

*Korleis kan eit skriveforløp for lærarstudentar utvikle dei til akademiske skrivarar og samtidig ruste dei til å bli gode skrivelærarar?*

Spørsmålet har vore undersøkt innanfor tre ulike delar i skriveopplæringa: dekonstruksjon, felles konstruksjon og individuell konstruksjon, inspirert av fasane i teaching/learning-cycle (Rose & Martin, 2012, s. 66). Gjennom dekonstruksjon får studentane tilgang til metaspråk på lokalt nivå i teksten, samtidig som dei får modellert ein metode for å utvikle metaspråk for elevane og dermed bygge forståing for oppbygging av god tekst. Vidare under dekonstruksjon får studentane modellert skrivestrategiar og refleksjonar frå både medstudentar og lærar for utvikling av eigen skrivekompetanse. I tillegg gir modellering av denne metoden praktiske eksempel på korleis dei sjølve kan gjennomføre undervisning, til støtte for didaktisk skrivekompetanse. Likeins ser studentane gjennom den individuelle konstruksjonen korleis stillaset i eit skriveforløp gradvis kan byggast ned, slik at ein kan utvikle autonomi og sjølvregulering i skriveprosessen. Erfaringar med ulike typar respons frå både faglærar og medstudentar gir òg studentane eit godt utgangspunkt for å forstå eigen skriveprosess og kvalitetar og mål for skrivinga. Denne fasen modellerer òg skrivedidaktisk kompetanse for studentane ved å tematisere sjølvregulering for elevar gjennom eiga skriving og ulike tilbakemeldingspraksisar. Den tette koplinga til TLC gjer dermed at sirkelen blir brukt som ein metamodell for modellering og språk for skriveopplæring, medan studentane får erfare han i eiga skriveopplæring.

Svaret vårt er derfor at det finst gode argument for å drive ei tomålstenleg skriveopplæring innanfor rammene av dette emnet. Dette kjem særleg fram i måten skriveopplæringa kan modellerast på, der studentane får skrive om og arbeide med teorien, samtidig som dei får personleg erfaring med metodar og prinsipp for god undervisning, rettleiing og vurdering. Ei utfordring er

likevel at sjølve den didaktiske skriveprosessen ikkje blir tilstrekkeleg eksplisitt modellert i vårt opplegg. Der TLC legg opp til systematisk dekonstruksjon og felles konstruksjon av relevante tekstar, kunne vi nytta fasane i sirkelen betre på eit metanivå for å vise korleis læraren arbeider systematisk med sjangeropplæring. Her har skriveundervisninga på emnet Norskfaget, norsklæraren og klasserommet eit klart utviklingspotensial.

## Referansar

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Brookhart, S. M. (2018). Summative and formative feedback. I J. K. Smith & A. A. Lipnevich, *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (s. 52–78). Cambridge University Press.
- Carter, H., Abbott, J. & Wright, K. L. (2022). Preservice teachers' preparedness to teach writing: Looking closely at a semester of structured literacy tutoring. *Journal of Writing Research*, 14(1), s. 77–111. doi:<https://doi.org/10.17239/jowr-2022.14.01.03>
- Collins, J. L. (1998). *Strategies for Struggling Writers*. The Guilford Press.
- Dreyfus, S. J., Humphery, S., Mahboob, A. & Martin, J. R. (2016). *Genre Pedagogy in Higher Education*. Palgrave MacMillan.
- Dysthe, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I O. Dysthe, N. Bernhardt & L. Esbjørn (Red.), *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom* (s. 45–79). Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning* (2. utg.). Abstrakt forlag.
- Fiskerstrand, P. & Gamlem, S. M. (2023). Instructional feedback to support self-regulated writing in primary school. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1232529>
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4). <https://doi.org/10.2307/356600>
- Freedman, A. & Pringle, I. (1984). Why students can't write argument. *English in Education*, 18(2). <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1984.tb00668.x>
- Goldman, S. & Pellegrino, J. (2015). Research on Learning and Instruction: Implications for Curriculum, Instruction, and Assessment. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2, 33–41. <https://doi.org/10.1177/2372732215601866>
- Graham, S. (2019). Changing How Writing Is Taught. *Review of Research in Education*, 43, 277–303 <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Graham, S., Skar, G. & Falk, D. (2021). Teaching writing in the primary grades in Norway: a national survey. *Reading and Writing*, 34. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10080-y>
- Halliday, M. A. & Matthiessen, C. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4. utg.). Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106–1113. doi:<https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1106>
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. E. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale: Responsgrupper som læringsfelleskap*. Gyldendal Akademisk.
- Johansen, M. B., Kvistad, A. H., Skar, G. B. & Aasen, A. J. (2024). Læreres kunnskapskilder til skriveopplæring i begynneropplæringen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 18(1), s. 82–102. <https://doi.org/10.23865/up.v18.6025>

- Kunnskapsdepartementet. (2025). *Læreplan i norsk (NOR01-07)*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-07.pdf?lang=nob>
- MacArthur, C. A., Philippakos, Z. A. & Ianetta, M. (2014). Self-regulated Strategy Instruction in College Developmental Writing. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 855–867. <https://doi.org/10.1037/edu0000011>
- Martin, J. (2013). Genre-based literacy programs: Contextualising the SLATE project. *Linguistics and the Human Sciences*, 7, 5–27. <https://doi.org/10.1558/lhs.v7i1-3.5>
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Moltudal, S. H., Gamlem, S. M., Segaran, M. & Engeness, I. (2025). Same assignment—two different feedback contexts: lower secondary students' experiences with feedback during a three draft writing process. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1509904>
- Nilssen, V. & Solheim, R. (2015). «I see what I see from the theory I have read.» Student teachers learning through theory in practice. *Journal of Education for Teaching*, 41(4), 404–416. <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1080423>
- Philippakos, Z. A., Wiese, P. & Davis, A. (2023). Writing and reading connections: Giving value to both sides of the same literacy coin. *The Language and Literacy Spectrum*, 33. [doi://digitalcommons.buffalostate.edu/lls/vol33/iss1/6](https://doi.org/10.1080/1080423.2023.2288888)
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Equinox.
- Rothery, J. (1994). *Exploring literacy in school English. (Write it right resources for literacy and learning)*. Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Sjøhelle, K. K. (2016). *Å skrive seg inn i språket: Ein intervjuundersøking av nynorske sidemålsopplæring for vidaregåande trinn* [Doktoravhandling, Universitet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/59173>
- Skrivesenteret. (2024). *Sirkelen for undervisning og læring*. <https://skrivesenteret.no/ressurs/sirkelen-for-undervisning-og-laering-3/>
- Universitet- og høskolerådet. (2018). *Nasjonale retningslinjer for femårig grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7*. [https://www.uhr.no/\\_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-](https://www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-)
- Veie, O. W. (2022). *Norsklærerstudenter og akademisk skriving* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/3007924>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.
- Wingate, U. (2010). Using academic literacies and genre-based models for academic writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 11, 26–37. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.006>
- Zimmerman, B. J. (2000). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 25(1), 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
- Zimmermann, B. J., Schunk, D. H. & DiBenedetto, M. K. (2017). The role of self-efficacy and related beliefs in self-regulation of learning and performance. I C. Elliot & S. D. Yeager (Red.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (s. 313–333). Guilford Press.

