

*Gøril Brataas*  
*Universitetet i Oslo*  
*Jonas Bakken*  
*Universitetet i Oslo*

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.10293>

## Utvikling av lærerstudenters kompetanse i å støtte elevers tekstarbeid i norskfaget

### Sammendrag

Tekstarbeid er norskfagets kjernevirksomhet, og mange elever vil trenge mye støtte fra læreren for å mestre norskfagets mange og fagspesifikke måter å bruke tekster på. Det er derfor viktig at lærerstudenter i norsk lærer å tilby støttestrukturer for elevers tekstarbeid. Denne artikkelen rapporterer fra en innovasjon i lektorutdanningen for 8. til 13. trinn der lærerstudenter arbeidet med tre støttestrukturer –strategiundervisning, modellering og muntlige tilbakemeldinger – gjennom bruk av video både på campus og i praksisskoler. Med utgangspunkt i videodata fra lærerstudentenes norskundervisning i praksis og intervjuer med lærerstudentene og deres praksisveiledere, undersøker studien hvordan lærerstudentene støtter opp under ulike former for tekstarbeid i norskfaget ved hjelp av strategundervisning, modellering og muntlige tilbakemeldinger, samt hva som, ifølge lærerstudentene og deres praksisveiledere, er suksessfaktorer for at de skal lykkes med dette. Funnene viser at lærerstudentene tilbød elevene mye støtte i arbeidet med litterær analyse, retorikk og resonnerende fagskriving, og at viktige suksessfaktorer var studentenes egen norskfaglige tekstkompetanse og hvilket repertoar de hadde av støttestrukturer. Studien bidrar med innsikt i hva lærerstudenter må kunne for å støtte elevers tekstarbeid, og indikerer at lærerstudentene trenger mer trening i å støtte opp under kritiske og utforskende tilnærminger til tekster i norskfaget. I tillegg bidrar studien med å vise frem en innovasjon på tvers av campus og praksisskoler som kan egne seg til å utvikle lærerstudenters kompetanse i å støtte elevers tekstarbeid, i tett samarbeid med praksisfeltet.

Nøkkelord: lærerutdanning, norskdidaktikk, norskfaget, tekstkompetanse, støttestrukturer, video

## Developing teacher candidates' competence in scaffolding students as they work with texts in Norwegian language arts

### Abstract

Working with texts is at the core of the Norwegian language arts subject but many students in secondary school will require substantial support from the teacher to master this highly discipline specific endeavor. For this reason, it is important that teacher candidates learn how to scaffold students as they work with texts in language arts. This study reports on an innovation in teacher education for grades 8 to 13 where teacher candidates utilized video recordings, both on campus and in field placement, to engage

with three practices for instructional scaffolding; strategy instruction, modeling, and oral feedback. Drawing on video data from the candidates' own language arts teaching and interviews with the candidates and their mentors, this study examines how the candidates make use of the practices for instructional scaffolding in different disciplinary settings and what factors promote success in doing so. The findings show that the candidates provided extensive scaffolding of students' work with literary analysis, rhetoric, and academic writing. Key success factors included the candidates' own disciplinary literacy in language arts and their repertoire of scaffolding techniques. The study contributes insight into the type of competence that teacher candidates need to be able to scaffold students' text work. Further, it suggests that teacher candidates need more training in supporting critical and exploratory approaches to text within the Norwegian language arts subject. In addition, the study demonstrates an approach to teacher education that can be suitable for developing such competence.

Keywords: teacher education, subject didactics, Norwegian language arts, disciplinary literacy, scaffolding, video

## Innledning

En sentral oppgave for norsklærere er å støtte elevers tekstarbeid. Tekstarbeidet i norskfaget rommer både produksjon og resepsjon av tekster, og oppover i klassetrinnene involverer det stadig flere fagspesifikke begreper, tenkemåter og metoder fra ulike vitenskapelige disipliner (Bakken, 2023; Blikstad-Balas, 2023; Skaftun, 2015). Det er derfor viktig at norsklærerstudenter får trening i å gjøre det fagspesifikke ved tekstarbeidet i norskfaget eksplisitt (jf. Kleve & Penne, 2012; Shanahan & Shanahan, 2018), slik at de kan hjelpe elever å navigere støtt i det som ofte blir omtalt som norskfagets sammensatte og komplekse tekstlandskap (Skjelbred, 2010). I den forbindelse har støttestrukturer som strategiundervisning, modellering og tilbakemeldinger fått mye oppmerksomhet innenfor det norskdidaktiske forskningsfeltet, spesielt innenfor skriveforskningen (Blikstad-Balas et al., 2018; Bueie, 2019; Janssen, 2023; Kvithyld, 2021), og flere studier antyder at elever trenger mer eksplisitt støtte også i andre deler av norskfagets tekstarbeid (Klette et al., 2017; Magnusson et al., 2019; Tengberg et al., 2022a).

Å tilby støttestrukturer for tekstarbeid i norskfaget kan imidlertid være en krevende oppgave for lærerstudenter, ettersom det innebærer at de må posisjonere seg som fagekspert som hjelper elever inn i norskfagets tekster og uttryksmåter, samtidig som de selv er i prosess med å videreutvikle sin egen norskfaglige tekstkompetanse. Denne dobbeltheten – at lærerstudenter «både skal lære, og lære å lære bort» (Birkeland & Tønnessen, 2016, s. 13) – er lite belyst innenfor det norskdidaktiske forskningsfeltet. Noen studier har imidlertid undersøkt lærerstudenters utvikling som skrivefaglige lærere (Granly, 2022; Klemp et al., 2016, Klemp & Nilssen, 2016), og felles for disse er at de peker på betydningen av samspill mellom campus og praksisskoler når lærerstudenter skal lære å støtte elevers tekstarbeid.

Denne artikkelen rapporterer fra en innovasjon i lektorutdanningen for 8. til 13. trinn som tok i bruk video både på campus og i praksisskoler med sikte på å utvikle norsklærerstudentenes kompetanse i å støtte elevers tekstarbeid. Inspirert av forskning på kjernepraksiser (Grossman et al., 2009; McDonald et al., 2013) valgte vi å fokusere på tre faglige støttestrukturer: strategiundervisning, modellering og muntlige tilbakemeldinger, ettersom disse har vist seg å ha et potensial for å støtte elevers læring (Graham & Perin, 2007; Graham, 2018; Hattie & Timperley, 2007; Pearson & Cervetti, 2015). I norskdidaktiske seminarer på campus brukte vi videoer av erfarne norsklærere til å eksemplifisere og diskutere kvalitetstrekk ved de tre støttestrukturene. Deretter filmet syv lærerstudenter egen bruk av støttestrukturer i norskundervisningen i deres påfølgende praksisperiode i videregående skoler og diskuterte utvalgte klipp fra disse timene i veiledningssamtaler med praksisveileder og praksispartner.

Norskfaget er et omfattende og sammensatt skolefag, og det favner om en rekke ulike former for tekstarbeid, alt fra kritisk lesing og litterær analyse via muntlig presentasjoner til skjønnlitterær og resonnerende skriving. En utfordring for lærerstudenter som skal utvikle sin kompetanse i å støtte elevers tekstarbeid ved hjelp av strategiundervisning, modellering og muntlige tilbakemeldinger, er å anvende disse tre generiske støttestrukturene innenfor de ulike, spesifikke formene for tekstarbeid i faget. En tidligere undersøkelse av denne innovasjonen har vist at lærerstudentene klarte å ta i bruk de tre støttestrukturene i sin egen norskundervisning, og at de gjorde mange tilpasninger til sine respektive klasseromskontekster (Brataas og Jensen, 2023). I denne artikkelen vil vi se nærmere på lærerstudentenes bruk av støttestrukturer innenfor de formene for tekstarbeid i norskfaget som studentene møtte i praksisskolene. Med dette som bakgrunn undersøker vi følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan støtter lærerstudentene opp under ulike former for tekstarbeid i norskfaget ved hjelp av strategundervisning, modellering og muntlige tilbakemeldinger?*
2. *Hva er suksessfaktorer for at lærerstudentene skal lykkes med å støtte elevers tekstarbeid, ifølge lærerstudentene og deres praksisveiledere?*

Vi undersøker det første forskningsspørsmålet gjennom analyser av videodata fra lærerstudentenes norskundervisning. Det andre forskningsspørsmålet undersøker vi ved å analysere intervjuer med lærerstudentene og deres praksisveiledere.

## Tidligere forskning om støttestrukturer

De siste tjue årene har det vært en økning i studier som har undersøkt bruken av støttestrukturer i norskundervisningen, og særlig strategiundervisning fikk mye oppmerksomhet i kjølvannet av innføringen av grunnleggende ferdigheter i alle

fag i LK06 (Fjørtoft, 2014). Mens tidlige studier anså strategier som fagoverskridende studieteknikker forbeholdt den første lese- og skriveopplæringen, er det i dag bred enighet om at elevene trenger å utvikle funksjonelle strategier i møte med norskfagets mange og stadig mer krevende og fagspesifikke tekstpraksiser (Fjørtoft, 2014; Magnusson et al., 2019; Moje, 2007; Shanahan & Shanahan, 2018). I denne studien definerer vi *strategiundervisning* som å introdusere fleksible og overførbare fremgangsmåter som elevene kan lære å bruke bevisst og selvstendig i møte med ulike tekster og faglig innhold (Grossman, 2015). Strategiundervisning løftes frem som det mest effektive tiltaket i skriveopplæringen (Graham & Perin, 2007), og studier i norskfaget har eksempelvis vist at eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier hjelper elever å gjøre bedre og mer varierte tekstrevisjoner (Bueie, 2019; Janssen, 2023). Også lesestrategier fremheves som avgjørende for elevers lesekompetanse (Anmarkrud & Bråten, 2012; Duke et al., 2011; Roe & Jensen, 2017; Magnusson & Frønes, 2020), og flere studier indikerer at elever trenger å tilegne seg strategier for å lese kritisk (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Weyergang, 2022). Likevel tyder mange studier på at elever får lite eksplisitt støtte til å utvikle lesestrategier på høyere klassetrinn i norskfaget (Magnusson et al., 2019; Magnusson & Frønes, 2020; Tengberg et al., 2022b; Weyergang & Frønes, 2020), noe som kan ha sammenheng med at mange lærere mangler et metaspråk om lesestrategier (Anmarkrud & Bråten, 2012; Brevik, 2014).

*Modellering* er en støttestruktur som er egnet til å synliggjøre de metakognitive prosessene som tekstarbeid involverer, slik at elever får tilgang til strategier og fagspesifikke tenkemåter – enten ved at læreren selv modellerer, eller ved å studere trekk ved modelltekster (Cohen, 2018; Grossman, 2015). I norskfaget er det lang tradisjon for bruk av modelltekster (Skjelbred, 2010), spesielt i skriveopplæringen (Håland, 2018), der prosessorientert skriving i kombinasjon med sjangerlære lenge har vært dominerende (Blikstad-Balas, 2018). Flere studier har vist at elever trenger støtte til struktur, argumentasjon og bruk av fagspråk i egen skriving, og at modelltekster og skriverammer kan være nyttig i så måte (Håland, 2018; Hårr & Blikstad-Balas, 2022; Igland, 2008; Ohlsson, 2023). Et sentralt poeng er imidlertid at arbeid med modelltekster og skriverammer alltid må foregå «i spennet mellom imitasjon og elevautonomi» (Kverndokken, 2014, s. 53), slik at ikke skriveoppgaver resulterer i instrumentelle utfyllingsoppgaver (Kjelen & Tverbakk, 2020; Aase, 2009). Læreren må derfor samtale med elevene om modelltekster og stimulere dem til å oppdage tekstlige mønster, utforske mønstrene i egen tekst og til slutt utfordre mønstrene ved å vurdere alternative løsninger (Dversnes, 2020; Håland, 2018).

*Tilbakemeldinger* som støttestruktur har også fått mye oppmerksomhet i norskdidaktisk forskning, i tråd med internasjonal forskning på formativ vurdering som slår fast at elevene trenger å vite hvor de skal, hvor de befinner seg, hvordan de kan gå frem videre, og hvordan de selv kan lære å vurdere eget og andres arbeid (Black & William, 2009; Hattie og Timperley, 2007; Shute,

2008). Mange studier har undersøkt norsklæreres skriftlige tilbakemeldingspraksiser (se bl.a. Bueie, 2016; Eriksen, 2017; Igland, 2008) og elevers revisjonsprosesser basert på tilbakemelding fra læreren (Bueie, 2019; Janssen, 2023). Disse studiene viser at norsklærere gir mange nyttige skriftlige tilbakemeldinger, og understreker at tilbakemeldingene bør gis mens elevene ennå kan nyttiggjøre seg dem, og ikke etter at teksten er ferdigstilt (Bueie, 2016; Eriksen, 2017; Janssen, 2023). I denne studien fokuserer vi utelukkende på muntlige tilbakemeldinger gitt underveis i timene, forstått som verbale beskrivelser eller evalueringer av elevenes arbeid og ideer, inkludert forslag til hvordan elevene kan forbedre arbeidet sitt (Grossman, 2015). Flere studier antyder at elever i mindre grad får muntlige tilbakemeldinger av høy kvalitet (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Klette et al., 2017), spesielt når elevene uttrykker fagkompetansen sin muntlig i faget (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Penne et al., 2020; Svenkerud et al., 2012).

Felles for støttestrukturene strategiundervisning, modellering og tilbakemeldinger er at de kan brukes til å synliggjøre norskfaglige måter å arbeide med tekster på, og til å oppøve elevenes evne til metakognisjon og selvregulering (Dignath & Veenman, 2021; Goldman & Pellegrino, 2015; Pearson & Cervetti, 2017). Målet med støttestrukturer er at elevene skal kunne bruke internaliserte strategier i møte med nye utfordringer (Magnusson & Frønes, 2020), overføre – men også overskride tekstmønstre og sjangere (Bakken, 2019; Kverndokken, 2014) og til slutt bli sine egne responsgivere. Strategier, modeller og tilbakemeldinger må derfor forstås som middel for å nå målet om autentisk og selvstendig tekstkompetanse og ikke som et mål i seg selv (Skaftun, 2015). Lærerstudenter bør derfor få mulighet til å internalisere tenkningen rundt støttestrukturer og ta eierskap til de støttestrukturene de velger å ta i bruk (Klemp et al., 2016). Forskningen sier imidlertid lite om hvordan lærerstudenter bruker støttestrukturer, eller hvordan de kan utvikle kompetanse i bruk av støttestrukturer gjennom lærerutdanningen. På disse områdene vil denne artikkelen bidra med ny kunnskap.

## Teoretisk forankring

Det teoretiske utgangspunktet for denne studien er at den kompetansen lærerstudenter trenger for å støtte elevers tekstarbeid i norskfaget, er sammensatt og kompleks. Vi forstår kompetanse som et både kognitivt og situert konstrukt som omfatter kunnskaper, oppfatninger og ferdigheter, og som best kommer til uttrykk i en spesifikk faglig kontekst og i møte med spesifikke elever (Blömeke & Kaiser, 2017; Santagata & Yeh, 2016). For å kunne støtte elevers tekstarbeid, trenger lærerstudenter å utvikle solide fagkunnskaper innenfor skolefaget norsk og de mange ulike vitenskapsdisiplinene som faget bygger på (Bakken, 2023; Fjørtoft, 2014). De må kjenne fagets tekster og måter å arbeide med tekster på, og

de må selv mestre norskfagets sentrale tenkemåter og metoder (jf. Moje, 2007; Shanahan & Shanahan, 2018). Å identifisere gode støttestrukturer for elevens tekstarbeid fordrer også at lærerstudentene har en bevissthet om egne lese- og skrivestrategier og et metaspråk som gjør dem i stand til å formidle disse strategier og til å beskrive kvalitetstrekk ved norskfaglig tekstproduksjon og tekstresepsjon (Kleve & Penne, 2012). Med Smidts (2004) ord trenger de altså «en tekstkompetanse som gjør det mulig å gå helt konkret inn på alle nivå i en tekst [...] og diskutere med elever hvordan ulike språklige og tekstlige grep fungerer i forhold til tekstens fokus, form og formål» (s. 248). Lærerstudentenes norskfaglige kunnskaper og tekstkompetanse må derfor ligge høyt over elevenes kompetanse for at de skal lykkes med å støtte elevens tekstarbeid.

Å lære å tilby faglig støtte i tekstarbeidet innebærer også å utvikle fagdidaktiske kunnskaper og ferdigheter. Lærerstudenter må få erfaring med å gjøre fagdidaktiske avveieringer i møte med didaktikkens hva-, hvordan- og hvorfor-spørsmål (Bakken, 2023; Klemp et al., 2016), både i planlegging av undervisning og når de stilles overfor de mange spontane valgene de må ta i klasserommet (jf. Blömeke & Kaiser, 2017; Santagata & Yeh, 2016). Slike fagdidaktiske avveieringer hviler på relasjonell tenkning der det å identifisere hensiktsmessige støttestrukturer må ses i sammenheng med blant annet faginnhold og elevenes læringsforutsetninger og behov (Bjørndal og Lieberg, 1978). Det er derfor avgjørende at lærerstudenter utvikler kunnskaper om elevenes utvikling av norskfaglig tekstkompetanse og evne til å oppdage hva elever trenger støtte til (Grossman et al., 2005). Slike diagnostiske ferdigheter (Fjørtoft, 2014; Grossman et al., 2005; Schulman, 1987, 2015) ses gjerne i sammenheng med besittelsen av et didaktisk repertoar som muliggjør ulike tilnærminger for ulike elever (Grossman et al., 2005; Klemp et al., 2016). Vi antar altså at den kompetansen lærerstudentene trenger for å lykkes med å støtte elevens tekstarbeid, er svært kompleks, og det er derfor interessant å undersøke hvordan denne kompleksiteten utspiller seg i praksisskoler – «den optimale arena» (Klemp et al., 2016, s. 27) for utprøving, refleksjon og erfaringsutvikling.

## Metode

### **Studiens kontekst og deltakere**

Denne kvalitative studien ble gjennomført i lektorutdanningen trinn 8–13 i vår- og høstsemesteret 2020 som del av et større innovasjonsprosjekt om bruk av video i lærerutdanningen. Studien fant sted i lærerstudentenes syvende semester, da lærerstudentene tok 30 studiepoeng i profesjonsfag og var utplassert i en ni ukers lang praksisperiode i videregående skoler. Lærerstudentene ble bedt om å filme tre undervisningsøkter i norsk der de planla å ta i bruk støttestrukturer og deretter velge ut videoklipp til diskusjon i påfølgende veiledningssamtaler med medstudent og praksisveileder. Før praksisperioden hadde lærerstudentene jobbet

med videoklipp av norsklæreres bruk av støttestrukturer i fem ulike seminarer i norskdidaktikk i sjette og syvende semester. Disse seminarene ble ledet av artikkelens førsteforfatter, og videoklippene som ble valgt, illustrerte bruk av støttestrukturer innenfor arbeid med muntlighet, lesing, litteraturdydidaktikk, skriving og vurdering av skriving. Eksempelvis ble studentene introdusert for et videoklipp av eksplisitt undervisning i lesestrategier i forbindelse med lesing av tegneserieromaner og videoklipp av en lærer som modellerte hvordan elevene kunne gi tilbakemeldinger på hverandres tekstutkast. Heller enn å øve på de konkrete støttestrukturene som videoene illustrerte, ble det lagt vekt på at lærerstudentene skulle tilegne seg en konseptuell forståelse av strategiundervisning, modellering og tilbakemeldinger gjennom å trene på å analysere og diskutere videoklippene med støtte i definisjoner og kvalitetsbeskrivelser fra en observasjonsmanual kalt Protocol for Language Arts Teaching Observation (PLATO: Grossman, 2015). Dette innebærer at det var opp til lærerstudentene selv å identifisere egnede støttestrukturer for sine elever da de underviste i norsk som en del av praksisutplasseringen.

Syv lærerstudenter og fire praksisveiledere deltok i studien. Lærerstudentene var utplassert på to ulike videregående skoler og underviste elever på Vg1 (15-16 år) og Vg3 (17-18 år). Tabell 1 viser en oversikt over praksisskoler, lærerstudenter, praksisveiledere og elevgrupper, der pseudonymer binder lærerstudenter og veiledere sammen gjennom å referere til dem med samme bokstav. Lærerstudentene ble rekruttert fra seminarundervisningen i norskdidaktikk, og vi prioriterer studenter som skulle ha praksis på samme skole, og som hadde veiledere som også ønsket å delta i prosjektet. To av de fire veilederne hadde tidligere deltatt i en videostudie der de selv fikk veiledning i bruk av støttestrukturer, og de hadde slik et annet utgangspunkt enn de to andre veilederne. Studien er godkjent av NSD, og alle involverte lærerstudenter, veiledere og elever ga informert samtykke.

**Tabell 1:** Oversikt over deltakere

Praksisskoler	Lærerstudenter	Praksisveiledere	Elevgruppe
Skole 1	Lærerstudent A1 Lærerstudent A2	Veileder A	Norsk vg1
Skole 1	Lærerstudent B1 Lærerstudent B2	Veileder B	Norsk vg1
Skole 1	Lærerstudent C1 Lærerstudent C2	Veileder C	Norsk vg3
Skole 2	Lærerstudent D	Veileder D	Norsk vg3

### **Data, datainnsamling og analytiske fremgangsmåter**

Denne studien belager seg på videoopptak av lærerstudentenes norskundervisning i praksisskoler og individuelle semi-strukturerte intervjuer med lærerstudentene

og praksisveilederne. Et viktig grep i datainnsamlingen var å tilrettelegge for fleksibilitet i en tid da Covid-19 skapte uforutsigbare rammer for praksisperioden. Lærerstudentene fikk derfor tilgang til den videobaserte læringsplattform Iris Connect, med tilhørende opptaksutstyr i form av to nettbrett og mikrofon, slik at de selv kunne stå for, og bestemme tidspunkt for, filmingen. De delte deretter videoklippene med oss innenfor plattformen, noe som i praksis innebar at de ga et ekstra samtykke hver gang de valgte å dele et opptak. De semi-strukturerte intervjuene ble gjennomført av artikkelens førsteforfatter via Zoom én til to uker etter praksisperioden, og hadde som formål å innhente deltakernes erfaringer med innovasjonen. Datamaterialet består av 17 videoopptak av lærerstudentenes undervisning på til sammen 12 timer og 28 minutter og 11 intervjuer på til sammen ni timer og 13 minutter. Vi transkriberte både videoopptakene og intervjuene, men gikk stadig tilbake til video- og lydopptak underveis i analyseprosessen.

Vi brukte to ulike analytiske tilnærminger. For å undersøke hvordan lærerstudentene støttet opp under ulike former for tekstarbeid i norskfaget, gjorde vi en kvalitativ innholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005) i to faser. I den første fasen kategoriserte vi de 17 videoopptakene fra studentenes undervisning etter hvilke former for tekstarbeid i norskfaget de primært berørte. Vi kodet først videoopptakene ut fra kompetansemålene for videregående skole i norsklæreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019), før vi slo sammen beslektede kompetansemål til mer overordnede kategorier. Vi endte opp med tre kategorier som de 17 videoopptakene ble kategorisert ut fra:

1. *Litterær analyse*: undervisning der elevene skal lære litteraturvitenskapelige begreper og anvende disse i analyse og tolkning av skjønnlitterære tekster.
2. *Retorikk*: undervisning der elevene skal lære retoriske teorier og fagbegreper og legge disse til grunn for retorisk analyse av tekster og for produksjon av egen tekst.
3. *Resonnerende fagskriving*: undervisning der elevene skal resonnerer skriftlig med utgangspunkt i tekster.

I den andre fasen av innholdsanalysen analyserte vi hver enkelt episode av strategiundervisning, modellering og muntlige tilbakemeldinger innenfor kategoriene litterær analyse, retorikk og resonnerende fagskriving. En kartlegging av alle episoder av strategiundervisning, modellering og tilbakemeldinger i hele videomaterialet var allerede gjort av artikkelens førsteforfatter og kollega i en tidligere studie<sup>1</sup> (Brataas og Jensen, 2023), der en episode ble definert som en

---

<sup>1</sup> Artikkelen til Brataas og Jensen (2023) rapporterer fra seks lærerstudenter, mens vi i denne artikkelen i tillegg inkluderer data fra en syvende lærerstudent som også deltok i studien. Det totale antallet episoder av strategiundervisning, modellering og tilbakemeldinger er derfor noe høyere i denne artikkelen enn i Brataas og Jensen (2023).



enkelt forekomst av strategiundervisning, modellering eller tilbakemeldinger i videoopptakene. Episodene varierte i tidsomfang, og en tilbakemeldingsepisode kunne eksempelvis bestå av alt fra enkeltstående tilbakemeldinger («I dag har dere jobbet bra») til lange dialoger med enkeltelever om deres arbeid. I analysen av den enkelte episoden undersøkte vi hvilke kunnskaper og/eller ferdigheter elevene skulle utvikle, og hvordan studenten konkret brukte strategiundervisning, modellering og/eller muntlige tilbakemeldinger for å støtte opp om dette. Til slutt så vi etter tendenser innenfor hver av de tre kategoriene av tekstarbeid, altså litterær analyse, retorikk og resonnerende fagskriving.

For å svare på det andre forskningsspørsmålet om hva som, ifølge lærerstudentene og praksisveilederne, er suksessfaktorer for at studentene skal lykkes med å støtte elevers tekstarbeid i norskfaget, gjorde vi en tematisk analyse av intervjudataene i tråd med fremgangsmåten beskrevet av Braun og Clarke (2012, 2022). I den første fasen gjorde førsteforfatteren seg kjent med intervjudataene ved å lytte gjennom alle de elleve intervjuene og ved å lese gjennom transkripsjonene. Deretter lastet førsteforfatteren alle transkripsjonene opp i NVivo12, et program for datastøttet kvalitativ analyse, og utviklet induktive koder som lå tett på deltakernes formuleringer og samtidig fanget opp essensen i ytringene (Saldaña, 2013). I den andre fasen identifiserte førsteforfatteren suksessfaktorer gjennom å bevege seg mellom de induktive kodene og vår forståelse av hva kompetanse i å støtte elevers tekstarbeid i norskfaget innebærer. Sammen vurderte vi temaene med blick for hvorvidt de hadde nok empirisk støtte, og hvorvidt de representerte én helhetlig faktor som ikke overlappet med andre temaer (Braun og Clarke, 2012). Siden tematisk analyse involverer aktiv fortolkning heller enn objektiv analyse (Braun & Clarke, 2022), valgte vi å gjøre en deltakervalidering (Lincoln & Guba, 1985) for å forsikre oss om at lærerstudentene og veilederne kjente seg igjen i vår fremstilling av suksessfaktorer. Vi fikk svar fra fem av de syv lærerstudentene og tre av de fire veilederne, og disse svarene bekreftet at vår fremstilling var i overenstemmelse med deltakernes vurderinger.

## Resultater

### **Støtte i arbeid med litterær analyse**

10 av de 17 videoopptakene fra lærerstudentenes undervisning er kategorisert som undervisning i litterær analyse. Opptakene har en varighet på 447 minutter, og de er hentet fra tre ulike undervisningsforløp. To av undervisningsforløpene var lengre skriveprosesser av novelleanalyse og ble gjennomført av par A og B i to ulike vg1-klasser på den samme skolen. Det tredje undervisningsforløpet foregikk i en vg3-klasse på en annen skole der par C arbeidet med diktanalyse. I videoopptakene er det sammenlagt 165 episoder der lærerstudentene støtter opp under elevenes arbeid med litterær analyse. Disse fordeler seg på 47 episoder av

strategiundervisning, 10 episoder av modellering og 108 episoder av muntlige tilbakemeldinger.

I alle tre undervisningsforløp tok lærerstudentene i bruk strategiundervisning og modellering for å tilby elevene støtte i å lese og analysere skjønnlitterære tekster. Lærerstudentene introduserte lesestrategier som å streke under ukjente ord, visualiseringsstrategier som å tegne eller representere diktets motiv med bilder og nærlesingsstrategier som å «lese med tegn» for å «lete etter bevis i teksten». Vi fant også flere eksempler på at lærerstudentene selv modellerte lesestrategier. Utdraget under illustrerer hvordan lærerstudent B2 modellerte en nærlesingsstrategi for å identifisere synsvinkelen i noveller gjennom å lete etter sanseinntrykk, etter å ha oppdaget at det var «cirka fifty fifty i klassen om man har sagt at det er en ekstern eller intern synsvinkel» i Frode Gryttens novelle «Oktober» (1990):

**Lærerstudent B2:** «Blodsmak i munnen» (streker under på tavla). Hva kan det avsløre? Hvem er det som kan føle på at du har blodsmak i munnen? [...] Kunne en ekstern synsvinkel ha visst at David har blodsmak i munnen? Når han bare ser fortellinga utenfra?

**Elev:** Nei

**Lærerstudent B2:** [...] Det går på sanseinntrykk, ikke sant. [...] Og når person du følger føler noe – da er det?

**Elev:** Intern

**Lærerstudent B2:** [...] Ikke sant? Hvilke bevis finner vi i teksten? Det er alltid lurt å gjøre dersom du får beskjed om å finne virkemidler eller se på komposisjon. Les teksten og marker ut det som kan gi deg et hint om hva det handler om.

Lærerstudentene introduserte også strategier og modeller som ga elevene støtte i å skrive og vurdere egne litterære analyser. Par A og B modellerte en strategi for å bruke bevis fra teksten som de omtalte som «PER-strukturen»: Å «presentere det avsnittet skal handle om», «vise med eksempel og/eller sitat» og «reflektere over funksjonen virkemidlet har i teksten». I tillegg utformet par B en skriveramme for novelleanalyse som inneholdt en egenprodusert modelltekst som illustrerte hvordan elevene kunne reflektere over novellens tema i avslutningen av analysen. Par C skrev også en modelltekst for diktanalyse som de ba elevene diskutere i grupper, og klargjorde at formålet med øvelsen var «å trene på å vurdere tekster, sånn at dere kan vurdere egen tekst underveis».

På tvers av de tre undervisningsforløpene fant vi at tilbakemeldingene lærerstudentene ga mens elevene jobbet med litterær analyse, ga mye støtte til å identifisere, reflektere over og skrive om virkemidler i de litterære tekstene. Lærerstudentene oppfordret også elevene til å tolke selvstendig, og understreket ofte at «det er ikke et fasitsvar, så da må du bare begrunne det». Likevel forekom tilbakemeldinger på elevenes helhetlige tolkninger av novellen langt sjeldnere. Vi fant få eksempler på at lærerstudentene ga tilbakemeldinger som utfordret elevenes tolkninger, eller som innbød til å utforske ulike tolkninger. Utdraget som

følger – der lærerstudent B1 responderer på en elevs tolkning av Frode Gryttens novelle «Oktober»– illustrerer denne tendensen:

**Elev:** Jeg har diskutert mye hva jeg mener er slutten her. Laksen. Jeg mente at han kanskje dreper seg selv da. Eller, jeg tolker det ikke som at han dreper seg selv, men i og med at han slipper laksen fri – ett eller annet?

**Lærerstudent B1:** Ja, jeg er enig med deg. Det er noe symbolikk med den laksen på slutten der.

**Elev:** Og laksen er bare 2-3 år, og man skal ikke lage mat av laks som er så ung, man skal la dem vokse litt. [...] Han er kanskje litt for ung til å skjønne hva foreldrene går gjennom da. [...] Men jeg skjønnte ikke helt det med laksen da, så jeg gravde litt mer i det–

**Lærerstudent B1:** Ja. Du har lagt merke til noe der, så du må prøve å finne ut hvordan du skal formulere det.

Tilbakemeldinger på skrivetekniske og analytiske aspekter ved tekstarbeidet var altså mer fremtredende enn tilbakemeldinger på helhetlige tolkningsprosesser.

### Støtte i arbeid med retorikk

Fire av videoopptakene er kategorisert som undervisning i retorikk. Opptakene har en varighet på 148 minutter, og de er hentet fra to ulike undervisningsforløp på vg1. I det ene forløpet underviste par A i retorisk analyse av sakprosattekster. I det andre satte par B elevene i gang med å utforme en tale om et selvvalgt samfunnsaktuelt tema i par. I videoopptakene forekom det 46 episoder der lærerstudentene støttet elevenes arbeid med retorikk. Disse fordelte seg på seks episoder med strategiundervisning, tre episoder med modellering og 37 episoder med muntlige tilbakemeldinger

I undervisningen til par A fikk elevene mest støtte til å forstå og bruke retoriske fagbegreper. Eksempelvis modellerte lærerstudentene hvordan elevene kunne bruke retoriske fagbegreper i omtalen av en talers troverdighet, og utfordret deretter elevene til å vurdere troverdigheten til de involverte i ulike aktuelle medieoppslag ved å streke under «argumenter du synes er gode med farger eller rett strek og argumenter du synes er dårlige med en annen farge eller ruglete strek». De muntlige tilbakemeldingene lærerstudentene ga mens elevene jobbet med disse oppdragene, fokuserte i større grad på elevenes forståelse og anvendelse av fagbegreper enn på elevenes vurdering av avsendernes troverdighet.

I par Bs timer ble elevene presentert for strategier for å identifisere og reflektere over bruken av retoriske appellformer og å bygge opp saklig argumentasjon i egen utforming av en tale. Studentene introduserte også to modelltekster – en tale og en kronikk – som begge ble lest, analysert og diskutert med blick for forholdet mellom retoriske appellformer og den retoriske situasjonen. Tilbakemeldingene elevene fikk mens de analyserte modelltekstene i par, adresserte i all hovedsak hvordan elevene kunne gå frem for å identifisere appellformer, for eksempel patos: «Se på ordbruk. Er det mange ord som er ladde?»

Pronomenbruk? Hvilke ord brukes for å skape visse følelser?». I oppsummeringen av arbeidet med modelltekstene la lærerstudentene også vekt på overføringsverdien til elevenes egen utforming av en tale om et samfunnsaktuelt tema:

**Lærerstudent B2:** Hvorfor må vi inn og analysere etos, patos og logos da – og se det i tekster?

**Elev:** For at det kanskje – at tekstene våre skal bli bedre.

**Lærerstudent B2:** Ja, så vi kan gjøre det litt overførbart: At vi blir litt mer bevisst på at det vi finner i andre tekster, det må vi også huske på å bruke i egne tekster når vi skal utforme for eksempel en tale.

I arbeidet med å utforme en egen tale vektla lærerstudentene strategier for å bygge opp saklig argumentasjon. Med utgangspunkt i en enkel skriveramme for tale viste lærerstudentene hvordan elevene kunne tenke for å skape god sammenheng mellom formål, mottakere og valg av argumenter: «Dere skal overbevise klassen om saken deres, og det blir viktig for hvilke argument dere velger. Dere må velge argument som klassen kan kjenne seg igjen i». Også tilbakemeldingene par B ga mens de gikk rundt og veiledet elevparene, støttet opp om en slik mottakerbevissthet, særlig i form av oppfordringer om å tenke gjennom potensielle motargumenter og å bruke skriverammen til å sikre sammenheng mellom formålet med talen og valg av argumenter og appellformer.

### **Støtte i arbeid med resonnerende fagskriving**

To av videoopptakene fra lærerstudentenes undervisning er kategorisert som resonnerende fagskriving. Opptakene har en varighet på 100 minutter, og de kommer fra to ulike undervisningsforløp på vg3. I det ene undervisningsforløpet forberedte par C elevene på å skrive en resonnerende tekst med utgangspunkt i ulike tekstvedlegg, og i det andre veiledet lærerstudent D elever mens de øvde seg på å besvare en kortsvarsoppgave på sidemål om kjennetegn på poetisk realisme med utgangspunkt i eksempler fra Peer Gynt eller Synnøve Solbakken. Videoopptakene fra disse to undervisningsforløpene inneholder 29 episoder der lærerstudentene støttet elevenes resonnerende fagskriving. Disse fordeler seg på fire episoder med strategiundervisning, én episode med modellering og 24 episoder med muntlige tilbakemeldinger.

Støttestrukturere par C tilbød i førskrivingsfasen av resonnerende tekst, adresserte skriving med vekt på form og innhold og omfattet strategier som å «gule ut og streke under ulike deler av [oppgave]teksten» for å forsikre seg om at hele oppgaveteksten var besvart, å tenkeskrive for å generere ideer og å lage en disposisjon. De fremstilte også det å lene seg på en skriveramme som en strategi, men understreket at «ikke alle føler at de trenger det, men en slik ramme kan hjelpe deg å strukturere teksten din og fungere som en mal slik at du får tenkt grundig igjennom hva du vil ha med».

Lærerstudent D støttet elevenes skriving av kort svar gjennom muntlige tilbakemeldinger som først og fremst støttet opp om sjangertrekk som å bruke et presist og nyansert fagspråk og å vise til eksempler fra tekstvedleggene, og studenten la ofte vekt på at elevene selv skulle finne frem til gode formuleringer:

**Elev:** Jeg sliter litt med temasetningene. For jeg føler at det blir for mye fokus på Synnøve Solbakken når det egentlig skal være fokus på poetisk realisme. At Synnøve Solbakken skal brukes bare som eksempel.

**Lærerstudent D:** Det at du i det hele tatt tenker på det er veldig bra. Det betyr at du er på oppgaven [...] Kan jeg lese høyt, bare for å tenke bedre? [...] "Innhold med poetisk realistiske trekk finner man også eksempler på i Synnøve Solbakken» [...] Men hva med å begynne [setningen] med poetiske trekk?

**Elev:** (skriver og leser høyt) "Poetiske trekk kan også komme til uttrykk i innhold"

**Lærerstudent D:** Jaaa!

**Elev:** Eksempler på dette finner vi i Synnøve Sol-

**Lærerstudent D:** Yes! Kjempesint! Det der løste du helt på egen hånd!

I tillegg til å gi egne tilbakemeldinger satte også lærerstudent D i gang en hverandrevurderingsaktivitet for å støtte elevene i å «være bevisste på ulike elementer» i kortsvaret». Her ble elevene oppfordret til å «trene på å tenke kritisk og komme med konstruktive tilbakemeldinger [...] som hjelper læringspartneren din fremover til neste gang».

### **Suksessfaktorer for at lærerstudenter skal lykkes med å støtte elevs tekstarbeid**

Gjennom den tematiske analysen av intervjudataene identifiserte vi fire suksessfaktorer som ifølge lærerstudentene og veilederne var viktige for at lærerstudentene skal lykkes med å støtte elevs tekstarbeid i norskfaget. Den første faktoren, *å være trygg på sin egen norskfaglige tekstkompetanse*, ble belyst i fem av de syv intervjuene med lærerstudentene og i tre av de fire intervjuene med veilederne. Lærerstudent D, som la vekt på å gi tilbakemeldinger som hjalp elevene til selv å finne frem til gode formuleringer i arbeidet med kort svar, ga uttrykk for at det å føle seg «faglig sterk» frigjorde tid til refleksjon rundt hensiktsmessige støttestrukturer:

**Lærerstudent D:** På 250 ord så skal du ha en ganske skjematisk oppbygging av det kortsvaret. Det er en ganske så klar sjanger. Så da er det noe med å veie opp for at sånn skal det være, jamfør vurderingskriteriene, ved å samtidig la elevene eie sin egen tekst.

Noen av lærerstudentene uttrykte faglig usikkerhet i deler av tekstarbeidet, eksempelvis gjennom formuleringer som at de måtte «bli eksperter på retorikk på vg1 på en kveld», og det å modellere litterære tolkninger ble trukket frem som særlig krevende:

**Lærerstudent C1:** Det å lage en god [modelltekst for] diktanalyse og knytte [diktet] til en epoke var litt vanskelig, og vi synes begge at diktanalyse er krevende, og elevene trengte nok litt mer støtte enn det de fikk. Jeg følte ikke at vi fikk til å gjøre det bra nok.

To av veilederne beskrev modellering som en støttestruktur som krever mye av lærerstudenters tekstkompetanse, «fordi du plutselig må kunne noe annet enn å bare vise frem en tekst – du må også vise hvorfor den er god». Som funnene våre viser, er modellering den støttestrukturen lærerstudentene benyttet minst. Vi fant riktignok flere eksempler på at lærerstudentene modellerte lesestrategier og bruk av retoriske fagbegreper, men i intervjuene kommer det frem at flere syntes det var skummelt «å ta det på sparket», og at mange derfor forberedte seg godt i forkant. Lærerstudent D gjenfortalte derimot at hun, da hun underviste i Zoom og ikke fikk til å spille av den modellteksten hun hadde tenkt å vise, spontant hadde funnet frem en av sine gamle dagbøker for å modellere for elevene hvordan de kunne bruke «stream of consciousness» i egen skriving. Intervjuene indikerer slik at det å være trygg på egen norskfaglige tekstkompetanse var viktig for at lærerstudentene skulle oppleve mestring i å tilby hensiktsmessige støttestrukturer, og da særlig på sparket.

Den andre suksessfaktoren vi identifiserte, *å ha et rikt repertoar av støttestrukturer*, ble hovedsakelig løftet frem av lærerstudentene. Par A og B fortalte at de hadde tilgang til norskseksjonens felles fagressurser, der for eksempel PER-strukturen inngikk, og at dette var til stor hjelp da de skulle indentifisere egnede støttestrukturer for sine elever. Lærerstudent D hadde også tilgang til den samme ressursbanken, men påpekte at hun «ikke hadde like mye eierskap til de strategiene som de snakker om i praksis», og at hun derfor hadde begynt å lage seg «en verktøykasse med strategier». På samme måte fortalte par C at de var i gang med å lage seg en «ressursbank» med støttestrukturer som de kunne tilpasse etter elevenes behov. To av lærerstudentene sa at de først og fremst belaget seg på veilederens repertoar av støttestrukturer, mens de fem andre ga uttrykk for at de arbeidet mye med å identifisere hensiktsmessige støttestrukturer på egen hånd. Eksempelvis fortalte par B at de selv skrev flere korte modelltekster, og at de eksperimenterte med å bruke seksordsnoveller som en strategi for å trekke ut essensen av noveller.

Den tredje faktor vi identifiserte, *å flytte blikket fra egen prestasjon og til elevens behov for støtte*, ble fremhevet i intervjuer med både veilederne og lærerstudentene. Tre av veilederne la vekt på at lærerstudenter på generelt grunnlag ofte «tenker litt sånn i begynnelsen at de skal fremføre noe», og at de derfor trenger hjelp til å flytte blikket fra seg selv og over på hvilken type støtte elever trenger:

**Veileder A:** Det henger litt sammen med det jeg sa først, at de liksom føler at de skal fremføre, for det er ikke alltid de skjønner at elevene må ha ting inn med teskje, da. Ikke sant, hvor de sier for eksempel, "sett i gang med oppgaven" og [...] der er vi jo inne på

dette med strategier igjen, da, ikke sant – hva betyr det [å sette i gang med oppgaven], hva gjør de da?

To av veilederne påpekte også at lærerstudentene ble flinkere til å oppdage hvilken type støtte elevene trengte etter hvert som de flyttet blikket vekk fra seg selv og gikk mer i dialog med elevene om tekstene deres. Å avdekke hva elever strever med og dermed trenger støtte til, altså diagnostiske ferdigheter, var også noe lærerstudentene oppga at de i utgangspunktet hadde få erfaringer med, spesielt i spontane sammenhenger. Eksempelvis kontrasterte lærerstudent A1 sin egen mangel på erfaring med en lærer hun hadde sett på video på campus, og veilederens lange erfaring, og pekte på deres evne til å raskt oppdage hva elevene trenger støtte til:

**Lærerstudent A1:** Hun ungdomsskolelæreren som vi så [på video i seminarundervisningen] som ga tilbakemeldinger på sparket, hun bare tok opp en elevtekst og leste, og var veldig konkret [i tilbakemeldingene sine]. Og veilederen vår viste oss også eksempler på hvordan hun pleide å gjøre det. Og hun sa at hun har jobbet så lenge at hun alltid vet hva hun skal se etter, og det er så mange ting som går igjen, så [...] med en gang hun ser den teksten, så ser hun hva det er hun skal kommentere på.

Som funnene våre viser, er muntlige tilbakemeldinger den støttestrukturen lærerstudentene benyttet mest. Tre av lærerstudentene antydte også at selv om det å gi spontane, muntlige tilbakemeldinger var det de anså som mest krevende, var det også der de opplevde størst utvikling – mye fordi de etter hvert fikk erfaring med å lese og gi tilbakemeldinger på elevenes tekster på sparket, men også fordi de fikk mye støtte gjennom diskusjon av slike konkrete situasjoner i veiledningssamtaler.

Å diskutere konkrete hendelser i videoopptak av egen undervisning er den fjerde og siste suksessfaktoren vi identifiserte. Denne faktoren ble trukket frem av fem lærerstudenter og tre veiledere, men med noe ulik begrunnelse. For lærerstudentene var utbyttet av å diskutere konkrete hendelser knyttet til å få «konkrete tilbakemeldinger eller tips» til hvordan de kunne gå i dialog med elevene om tekstene og ideene deres, og til å kunne gå i dybden på problemstillinger de syntes var vanskelige i den sammenheng, slik som «hvor mye man skal la [elevene] få utforske på egen hånd, når man ser at det bærer i feil retning, og hvor mye man da skal gi dem en fasit»:

**Lærerstudent B1:** Man kan gå helt ned i materien, liksom, og være veldig spesifikk og konkret. Det er liksom det som har gitt meg mest i dette prosjektet, at vi kan gå ned på sånt detaljnivå. Spesielt sånn når man er ute hos elever og snakker og sånn, så kan man diskutere tilbakemeldingene, om de er gode eller ikke, og hva som kan gjøres annerledes og sånn.

Tre av veilederne la derimot vekt på at det å diskutere videoopptak som lærerstudentene selv hadde valgt ut gjorde veiledningen mindre asymmetrisk,

åpnet opp for mer refleksjon og ga rom for undring med utgangspunkt i felles observasjoner heller enn veilederens ferdigtygde tolkninger:

**Veileder A:** Det er en styrke å ha observasjonen der, som vi kan være felles om. Jeg tror det kanskje kan føre til at i veiledningssamtalen, at man kanskje undrer seg litt mer sammen, da. Fordi at observasjonen ligger der [...], den ser vi nå. Jeg tror i alle fall at en del veiledere kan ha en observasjon som de allerede har tolket.

Veileder B påpekte også at video ga innblikk i situasjoner som hun ellers ikke ville hatt tilgang til med mindre hun «hadde løpt bak og vært en slags skygge», og fremhevet at video gjorde det mulig for dem å «gå direkte inn og titte på situasjonen, og liksom konkret bryte den ned». Denne typen «konkrete veiledning» ble av par A og B, som hadde veiledere som selv hadde erfaring med å få veiledning i bruk av støttestrukturer, beskrevet som «en sånn gjennomgående bevisstgjøring», der veilederne stadig gjorde dem oppmerksomme på nyanser og dilemmaer i deres bruk av støttestrukturer og «var med oss i vår tankeprosess på en måte». To av lærerstudentene og en av veilederne rapporterte ikke om økt kvalitet på verken veiledningen eller lærerstudentenes kompetanse i å støtte elevenes tekstarbeid som en konsekvens av bruk av video i veiledningssamtaler, men pekte på at videoklipp likevel kunne være nyttige for å «se seg selv» og for å «støtte opp under hukommelsen».

## Diskusjon

Utgangspunktet for denne studien var at vi ønsket å undersøke hvordan lærerstudentene brukte støttestrukturer innenfor de formene for tekstarbeid i norskfaget som de møtte i praksisskolene, samt hva som, ifølge lærerstudentene og deres praksisveiledere, var suksessfaktorer for at de skulle lykkes med dette. Funnene våre viser at lærerstudentene tilbød mange støttestrukturer da de underviste i litterær analyse, retorikk og resonnerende fagskriving i praksisskoler, og at de i den sammenheng gjorde fagspesifikke sjangere, tenkemåter og fagbegreper eksplisitte for elevene. Mange av støttestrukturene inngikk i sjangerspesifikke skriveprosesser, noe som trolig gjenspeiler at sjanger- og prosessdiskurser står sterkt i norskfagets skriveopplæring (Blikstad-Balas, 2018), og at det nettopp er i skriveopplæring at norsklærere gir mye faglig støtte (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Ettersom det er mindre tradisjon for å jobbe prosessorientert og eksplisitt med muntlig tekstproduksjon (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Penne et al., 2020), er det verdt å merke seg at to av lærerstudentene støttet opp under planleggings- og utformingsfasen av en tale og slik hjalp elevene å reflektere over sammenhengen mellom formål, mottakere, form og innhold. På tvers av undervisningsforløpene fikk elevene også mye støtte til å vurdere egne eller andres tekster, og lærerstudentene ga mange tilbakemeldinger underveis i



tekstarbeidet, noe vi vet er av stor betydning for at elever skal klare å nyttiggjøre seg tilbakemeldinger (Bueie, 2016; Eriksen, 2017).

Samtidig peker funnene våre på områder der det er rom for utvikling. Et sentralt aspekt ved tekstarbeidet i norskfaget er «helhetsdannelse gjennom metodisk gransking av delene og samspillet mellom delene og teksten som helhet» (Skaftun, et al., 2015, s. 58). I vårt materiale ser vi en tendens til at lærerstudentene jevnt over ga mye støtte til gransking av delene, og mindre støtte til helhetsdannelsen. Elevene fikk mye støtte til å identifisere og reflektere rundt litterære virkemidler i skjønnlitterære tekster og retoriske appellformer i sakprosaetekster, og mindre støtte til å gjøre helhetlige tolkninger og til å vurdere teksters troverdighet og pålitelighet – altså til å lese kritisk (Bakken, 2020; Weyergang & Frønes, 2020). Disse funnene er ikke oppsiktsvekkende, ettersom de gjenspeiler studier som indikerer at litterære virkemidler ofte behandles som isolerte enheter i norskundervisningen (Gabrielsen et al., 2019), og at elever får lite støtte til å utvikle selvstendige tolkninger (Tengberg et al., 2022b) og til å tilnærme seg tekster kritisk (Magnusson, 2022; Weyergang & Frønes, 2020). Å balansere lærerstøtte i analysearbeidet med utforskende og kritisk drøfting av tekster er en viktig, men vanskelig øvelse (Fodstad & Thomassen, 2020; Gourvennec, 2016; Skaftun & Sønneland, 2022), og vi vet fra tidligere studier at det å tolke og reflektere kritisk over tekster er noe lærerstudenter selv ikke alltid behersker til det fulle (Elvebakk & Blikstad-Balas, 2022; Kjelen, 2014).

Å være trygg på sin egen norskfaglige tekstkompetanse var også en av suksessfaktorene vi identifiserte i intervjuene med lærerstudentene og deres veiledere. En godt utviklet tekstkompetanse kan anses som en forutsetning for både å kunne synliggjøre fagets tenkemåter (jf. Alston & Danielson, 2021; Moje, 2007; Shanahan & Shanahan, 2018) og å gå i dialog med elever om deres ideer og tekster (Smidt, 2004). Slik det fremkommer i den tematiske analysen, var det særlig da lærerstudentene selv skulle modellere eller gi muntlige tilbakemeldinger på sparket at deres norskfaglige tekstkompetanse ble satt på prøve. Analysen belyser også viktigheten av å flytte blikket vekk fra sin egen prestasjon og over på elevenes behov, samt å ha et rikt repertoar av støttestrukturer som kan tilpasses disse elevbehovene. Mange av lærerstudentene rapporterte å ha tilgang til, eller å ha utviklet, et repertoar av strategier og modelltekster de kunne tilby som støtte i tekstarbeidet, og utfordringen, slik de vurderte den, så derfor ut til å ligge i de mange spontane valgene de måtte ta, snarere enn i planleggingen av timene. Klasserommet er en uforutsigbar arena der lærerstudenter må identifisere og fortolke hva elever trenger støtte til, og ta mange valg på sparket (jf. Blömeke & Kaiser, 2017; Santagata & Yeh, 2016). Å kunne reflektere over disse valgene i etterkant, gjennom å diskutere konkrete hendelser i videoklipp fra egen undervisning, ble løftet frem som en viktig suksessfaktor. Et interessant funn i den sammenheng er at det først og fremst var lærerstudenter som hadde veiledere som selv hadde arbeidet med å utvikle sin egen bruk av støttestrukturer, samt disse veilederne, som fremhevet potensialet videoklippene brakte med seg inn i

veiledningssamtalen. Dette indikerer at lærerstudenters utvikling av kompetanse i å støtte elevs tekstarbeid også understøttes av at veilederne selv har utstrakt erfaring med å arbeide med – og bruke video som utgangspunkt for å diskutere – de samme støttestrukturene som lærerstudentene arbeider med i lærerutdanningen på campus.

## Implikasjoner og konklusjon

Denne studien illustrerer at den kompetansen lærerstudenter trenger å utvikle for å kunne støtte opp under ulike former for tekstarbeid i norskfaget, er svært kompleks. Ikke bare må lærerstudenter ha en solid norskfaglig tekstkompetanse og et rikt didaktisk repertoar, men de må også kunne flytte blikket fra seg selv og over på elevenes umiddelbare behov for støtte. Det er derfor gode grunner til å vektlegge denne kompetanseutviklingen på tvers av campus og praksisskoler, og denne studien har noen implikasjoner i så måte. En av disse implikasjonene er at lærerutdanningen på campus bør videreutvikle lærerstudentenes norskfaglige tekstkompetanse parallelt med å arbeide med et repertoar av støttestrukturer for kritiske og utforskende tilnærminger til ulike former for tekstarbeid i norskfaget (jf. Elvebakk & Blikstad-Balas, 2022). Videre indikerer studien at det ligger et stort potensial i å tilrettelegge for at lærerstudenter får anledning til å diskutere videoklipp av egen undervisning i veiledningssamtaler i praksis, men at dette trolig vil kreve et tettere samarbeid med praksisveiledere enn det som var tilfelle i denne studien. Vi ser derfor et behov for studier som i større grad involverer praksisveilederne i å utforme slike tilnærminger i lærerutdanningen (jf. Klemp & Nilssen, 2016; McDonald et al., 2013).

Avslutningsvis bør det understrekes at dette er en kvalitativ studie av et begrenset antall lærerstudenter. I tillegg representerer de filmene bare et utsnitt av lærerstudentenes undervisning i praksis – de timene som de selv har valgt å filme og dele. Vi tar derfor forbehold om at lærerstudentene kan ha tilbydd støttestrukturer som la mer vekt på tolkning og kritisk refleksjon i økter de ikke valgte å filme. Det kan også hende at disse tilnærmingene kom til uttrykk i andre sammenhenger enn i arbeidet med støttestrukturer, eksempelvis gjennom lærermedierte tekstsamtaler (Klang et al., 2023; Magnusson, 2022) eller tekstsamtaler uten lærerstøtte, som vi vet kan være godt egnet til å utvikle tekstkompetanse gjennom utforskning og refleksjon med andre (Skaftun & Sønneland, 2022). Denne studien har likevel gitt et bidrag i det at vi har vist at lærerstudenter som jobbet systematisk med støttestrukturer både i seminarundervisning og i praksis, klarer å tilby elevene faglig støtte i møte med ulike former for tekstarbeid i norskfaget. Vi har også pekt på det vi mener bør være videre satsningsområder: å videreutvikle lærerstudentenes norskfaglige tekstkompetanse og didaktiske repertoar, slik at de i sin tur kan tilby elever støtte i å tolke, utforske og reflektere kritisk over tekster. I tillegg bidrar studien med å

vise frem en tilnærming som kan egne seg til å utvikle disse formene for tekstarbeid i norskfaget, i tett samarbeid med praksisfeltet.

## Takk

Forfatterne vil gjerne takke lærerstudentene og veilederne som deltok i denne studien. Vi vil også takke sjefingeniør Torgeir Christiansen ved Teaching Learning Video lab for uvurderlig hjelp i datainnsamlingsprosessen.

## Om forfatterne

Gøril Brataas er ph.d.-stipendiat i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Hennes forskningsinteresser inkluderer lærerutdanning, norskdidaktikk og videostudier.

Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, 0316 Oslo, Norge.

E-post: [goril.brataas@ils.uio.no](mailto:goril.brataas@ils.uio.no)

Jonas Bakken er professor i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Hans forskningsinteresser inkluderer litteraturdidaktikk, lærebøker, retorikk og lærerutdanning.

Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, 0316 Oslo, Norge.

E-post: [jonas.bakken@ils.uio.no](mailto:jonas.bakken@ils.uio.no)

## Referanser

Alston, C., & Danielson, K. A. (2021). Enacting thinking: Supporting teacher candidates in modeling writing strategies. *Literacy Research and Instruction*, 60(3), 199e219.

<https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1822475>

Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2012). Naturally-occurring comprehension strategies instruction in 9th-grade language arts classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 591–623. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.621134>

Bakken, J. (2023). Introduksjon til norskdidaktikk. I H. Roaldset & J. T. Scheie (Red.). *Introduksjon til fagdidaktikk* (s. 136–152). Universitetsforlaget.

Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære?. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 250-274). Universitetsforlaget.

<https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020>

Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget?. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.). *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27-46). Fagbokforlaget.

- Birkeland, N. R. & Tønnessen, E. S. (2016). Introduksjon og teoretiske perspektiver. I E. S. Tønnessen, N. R. Birkeland, E-M. D. Drange, G. Kvåle, G-R. Rambø & M. Vollan (Red.). *Hva gjør lærerstudenter når de studerer?* (s. 11–31). Universitetsforlaget <https://doi.org/doi:10.18261/9788215026312-2016-02>
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Blikstad-Balas, M. (2023). *Literacy i skolen*. 2. utgave. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget
- 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>
- Blikstad-Balas, M. (2018). Skrivediskurser i norskfaget - en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4, 42-60. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1020>
- Blikstad-Balas, M., & Foldvik, M. (2017). Kritisk literacy i norskfaget -hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæreren*, 4, 28-39. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/59766>
- Blömeke, S., & Kaiser, G. (2017). Understanding the development of teachers' professional competencies as personally, situationally, and societally determined. I D. J. Clandinin & J. Husu (Red.), *International handbook of research on teacher education* (s. 783–802). Sage. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-62105>
- Brataas, G., & Jensen, I. S. (2023). From coursework to fieldwork: How do teacher candidates enact and adapt core practices for instructional scaffolding? *Teaching and Teacher Education*, 132, 104206. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104206>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3-26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Red.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (s. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Brevik, L. (2014). Making implicit practice explicit: How do upper secondary teachers describe their reading comprehension strategies instruction? *International Journal of Educational Research*, 67, 52–66. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.002>
- Bueie, A. (2019). Bedre revisjonskompetanse gjennom eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2), 39-61. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1410>
- Bueie, A. A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1), 1–22. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.188>
- Cohen, J. (2018). Practices that cross disciplines? Revisiting explicit instruction in elementary mathematics and English language arts. *Teaching and Teacher Education*, 69, 324–335. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.021>
- Dignath, C., & Veenman, M. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning: Evidence from classroom observation studies.

- Educational Psychology Review*, 33, 489–533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L. & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. I S. J. Samuels & A. E. Farstrup (red.), *What research has to say about reading instruction* (s. 286–314). International Reading Association. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/265276380\\_Essential\\_Elements\\_of\\_Fostering\\_and\\_Teaching\\_Reading\\_Comprehension](https://www.researchgate.net/publication/265276380_Essential_Elements_of_Fostering_and_Teaching_Reading_Comprehension)
- Dversnes, G. (2020). «Vi kastet elevene ut på dypet før». Bruk av eksempeltekster i skriveopplæringen hos fire norsklærere. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1-20. <https://doi.org/10.5617/adno.7897>
- Elvebakk, L., & Blikstad-Balas, M. (2022). Kritisk lesing i høyere utdanning: Hvordan forholder lærerstudenter seg til tekster som krever kritisk lesing? *Nordic Journal of Literacy Research*, 8(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v8.3347>
- Eriksen, H. (2017). Elevers oppfatning av lærers tilbakemeldingspraksis: om sammenheng mellom graden av VfL-praksis og elevenes opplevde nytte av lærers skriftlige tilbakemeldinger i skriftlig norsk. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(2), 1–21. <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.683>
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Fodstad, L., & Thomassen, M. (2020). I litteraturlaboratoriet. Didaktisk praksis for litterær kompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 86-106. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2042>
- Gabrielsen, I. L.; Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*. ISSN 1567-6617. 19, 1–32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Goldman, S. R., & Pellegrino, J. W. (2015). Research on Learning and Instruction: Implications for Curriculum, Instruction, and Assessment. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 33–41. <https://doi.org/10.1177/2372732215601866>
- Gourvennec, A. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevs retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Journal of Literacy Research*, 10, 1-18. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.271>
- Graham, S. (2018). Writing research and practice. I D. Lapp & D. Fisher (Red.), *Handbook of research on teaching English language arts* (4. utg., s. 232–260). Routledge.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Granly, A. (2022). *Skrivedidaktikk i teori og praksis. En kvalitativ studie av skriveprosesser i lærerutdanningens norskfag*. [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet. Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2990708>
- Grossman, P. (2015). *Protocol for language arts teaching observations (PLATO 5.0)*. Stanford University.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Grossman, P. L., Schoenfeld, A., & Lee, C. D. (2005). Teaching subject matter. I *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. (s. 201–231). San Francisco.
- Grytten, F. (1990). “Oktober”. I *Langdistansesyvømmer*. Samlaget.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Håland, A. (2018). Hvordan samtaler lærer og elever om modelltekster? Et bidrag til modelltekstdidaktikken. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 1-20. <https://doi.org/10.5617/adno.4820>
- Hårr, M. S., & Blikstad-Balas, M. (2022). Kreativ skriving – med modelltekster. I *Norsklæreren*, 4, 53–66. Hentet fra <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/hrr-og-blikstad-balas>
- Igland, M.-A. (2008). Mens teksten blir til: Ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo
- Janssen, V. R. (2023). Å gjøre det implisitte eksplisitt: bruk av modellering som støtte for elevers arbeid med tekstrevisjon. *Norsklæreren*, 1, 50-67. Hentet fra <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/jahnsen-gjre-det-implisitte-eksplisitt-bruk-av-modellering-som-sttte-for-elevers-arbeid-med-tekstrevisjon>
- Kjelen, H., & Tverbakk, M. L. (2020). Skriverammer som stillas: Korleis vel elevar på ulike faglege nivå å gjere bruk av skriverammer? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104, 347-360. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-03>
- Kjelen, H. (2014). Litterær kompetanse hos nye lærarstudentar. *Norsklæreren*, 2, 55–66. Hentet fra [https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68e41859d7fb0001f30cff/1567155225790/NL2-14\\_Kjelen.pdf](https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68e41859d7fb0001f30cff/1567155225790/NL2-14_Kjelen.pdf)
- Klang, N., Åsman, J., Mattsson, M., Nilholm, C., & Wiksten Folkeryd, J. (2023). Envisioning texts through cooperative learning – peer-led and teacher-led discussions. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.23865/njlr.v9.3627>
- Klemp, T., Nilssen, V. L., Strømman, E., & Dons, C. F. (2016) *På vei til å bli skriveleærer. Lærerstudenten i dialog med teori og praksis*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.17585/noasp.4.4>
- Klemp, T., & Nilssen, V. (2016). Skriving i et digitalt triadisk refleksjonsfellesskap i lærerutdanninga. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 347–365. <https://doi.org/10.5617/adno.2484>
- Klette, K., Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2017). Linking instruction and student achievement: Research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica*, 11(3), 1-19. <https://doi.org/10.5617/adno.4729>
- Kleve, B., & Penne, S. (2012). Norsk og matematikk i et literacy-perspektiv: metabevisthet også for de svake elevene [Visions 2011: Teaching]. *Acta Didactica Norge*, 6(1) <https://doi.org/10.5617/adno.1077>
- Kverndokken, K. (2014). Elevers tekstskaping – Øve eller skape selv?: Om eksempeltekster, skriverammer, lærermodellering og samforfatterskap. I K. Kverndokken (Red.), *101 Skrivegrep: Om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskaping*. (s. 36–55). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvithyld, T. (2021). Hvordan iscenesetter to lærere skriveundervisning ut fra den samme pedagogiske ressursen, og hvordan nyttiggjør elevene seg av denne undervisningen når de skriver? *Acta Didactica Norden*, 15(1), 1-26. <https://doi.org/10.5617/adno.8609>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Magnusson, C. G. (2022). Reading Literacy Practices in Norwegian Lower-Secondary Classrooms: Examining the Patterns of Teacher Questions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(2), 321-335. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869078>



- Magnusson, C. G., & Frønes, T. S. (2020) Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse. I *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 79–106). Universitetsforlaget. <https://doi.org/doi:10.18261/9788215040066-2020-04>
- Magnusson, C. G., Roe, A., & Blikstad-Balas, M. (2019). To What Extent and How Are Reading Comprehension Strategies Part of Language Arts Instruction? A Study of Lower-Secondary Classrooms. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 187-212. <https://doi.org/10.1002/rrq.231>
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S. S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378–386. <https://doi.org/10.1177/0022487113493807>
- Moje, E. (2007). Chapter 1: Developing Socially Just Subject-Matter Instruction: A Review of the Literature on Disciplinary Literacy Teaching. *Review of Research in Education*, 31, 1-44. <https://doi.org/10.3102/0091732X07300046>
- Ohlsson, E. (2023). Akademiskt skrivande: en intervention med gymnasieelever. *Acta Didactica Norden*, 17(1), 1-27. <https://doi.org/10.5617/adno.8090>
- Pearson, P., & Cervetti, G. (2015). Fifty years of reading comprehension theory and practice. I P. Pearson and E. Hiebert (Red.), *Research-based practices for teaching common core literacy* (s. 1–24). Teachers College Press. Hentet fra <https://www.readinghalloffame.org/sites/default/files/pearson.cervetti.fiftyyearsofreacompttheoryandpractice.inpearsonhiebert.tpress.2015..pdf>
- Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, M. S. (2020). Muntlige tekster i klasserommet (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Roe, A., & Jensen, R. (2017). Hva kjennetegner de svakeste elevenes lesekompetanse, lesevaner og strategikunnskap når de går ut av grunnskolen? *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(2), 1-21. <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.882>
- Saldaña, J. (2013). An introduction to codes and coding. I *The coding manual for qualitative researchers* (3. utg.). Sage
- Santagata, R., Yeh, C. (2016). The role of perception, interpretation, and decision making in the development of beginning teachers' competence. *ZDM Mathematics Education* 48, 153–165. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0737-9>
- Shanahan, C., & Shanahan, T. (2018). Disciplinary literacy. I D. Lapp & D. Fisher (Red.), *Handbook of research on teaching English language arts* (4. utg., s. 281–308). Routledge.
- Shulman, L. (2015). PCK: Its genesis and exodus. I A. K. Berry, P. Friedrichsen, & J. J. Loughran (Red.), *Re-examining pedagogical content knowledge in science education* (s. 3–13). Routledge.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22. Hentet fra <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Skaftun, A., & Sønneland, M. (2022). Kritisk literacy i litteraturundervisningen. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.8874>
- Skaftun, A., Aasen, A., & Wagner, Å. K. (2015). Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i Fremtidens skole – en besøkelsestid for norskfaget? I *Norsklæreren*, 2, 50-61. Hentet fra [https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68e27159d7fb0001f2f709/1567154802598/NL2-15\\_Skaftun\\_Wagner\\_Aasen.pdf](https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68e27159d7fb0001f2f709/1567154802598/NL2-15_Skaftun_Wagner_Aasen.pdf)
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1, 1-15. <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget

- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet – kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Universitetsforlaget
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35-49. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-03>
- Tengberg, M., van Bommel, J., Nilsberth, M., Walkert, M., & Nissen, A. (2022a). The Quality of Instruction in Swedish Lower Secondary Language Arts and Mathematics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(5), 760-777. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1910564>
- Tengberg, M., Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2022b). Missed opportunities of text-based instruction: What characterizes learning of interpretation if strategies are not taught and students not challenged? *Teaching and Teacher Education*, 115, 103698. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103698>
- Utdanningsdirektoratet (2019). Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20). <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Weyergang, C. (2022). «... og hvordan kan vi vite det, da?»: Ungdomsskoleelevers lesestrategier i møte med tekstoppgaver i samfunnsfag som krever en kritisk tilnærming. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 1-29. <https://doi.org/10.5617/adno.9059>
- Weyergang, C., & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. In *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 166-195). Universitetsforlaget. <https://doi.org/doi:10.18261/9788215040066-2020-07> .
- Aase, L. (2009). Formalisme som støtte eller fallgrube i en dannelsorientert skriveopplæring – det tradisjonelle dilemma. I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 117–126). Universitetsforlaget.