

Skriv til meg – utforskning av lærerstudenters mestringsforventning til egen skriveundervisning i begynneropplæringen

Bente Rigmor Walgermo*, Bjørn Arild Ersland og Per Henning Uppstad
Universitetet i Stavanger, Norge

Sammendrag

Forskning fremhever læreres positive selvpoppfatning som en forutsetning for å kunne gi god lese- og skriveopplæring (Hodges et al., 2021); de må oppleve seg kompetente, ha handlingsrom og oppleve en tilknytning til arbeidet (Deci & Ryan, 2012). Selv om forskningslitteraturen innen motivasjon for skriving er omfattende og voksende (Camacho et al., 2021; Graham et al., 2018; Walgermo & Uppstad, under utgivelse), pekes det i litteraturen på at lærerutdannere ikke legger nok til rette for å styrke læreres positive selvpoppfatninger knyttet til skriveopplæring (Cutler & Graham, 2008; Hodges et al., 2021). I denne artikkelen følger vi et autentisk undervisningsopplegg i lærerutdanningen og utforsker i hvilken grad det å gi lærerstudenter en innføring i å skrive tekster for barn i begynneropplæringen – ut over ordinær undervisning i lærerutdanningen – kan styrke studentenes forventning til egen engasjerende begynneropplæring. I et forfatterledet undervisningsopplegg fikk førsteårsstudenter i lærerutdanning en kort innføring i å skrive tekster for barn, før de selv skrev slike tekster og fikk tilbakemelding på disse. Studentenes mestringsforventning ble innhentet før og etter opplegget gjennom digitalt distribuerte spørreskjema. Som forventet opplevde studentene en signifikant økning i mestringsforventning for å skrive tekster for barn. Av større interesse er sammenhenger som kan peke mot et potensial for å styrke læreres beredskap for engasjerende begynneropplæring i klasserommet gjennom å lære å skrive tekster for barn. Diskusjonen drøfter denne muligheten i lys av teori om utvikling av mestringsforventning.

Nøkkelord: *mestringsforventning; skriving; begynneropplæring; lærerstudenter; forfatter; undervisningsopplegg*

Abstract

Write to me – exploration of pre-service teachers' self-efficacy for instructing beginning writers

Research has identified teachers' positive self-beliefs as a prerequisite for their provision of high-quality reading and writing instruction (Hodges et al., 2021): teachers must feel competent, have room for manoeuvre and feel engaged in their work (Deci & Ryan, 2012). There is an extensive and growing research literature on motivation for writing (Camacho et al., 2021; Graham et al., 2018),

*Korrespondens: Bente Rigmor Walgermo, e-post: bente.r.walgermo@uis.no

© 2023 Bente Rigmor Walgermo, Bjørn Arild Ersland & Per Henning Uppstad. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: B. R. Walgermo, B. A. Ersland & P. H. Uppstad. "Skriv til meg – utforskning av lærerstudenters mestringsforventning til egen skriveundervisning i begynneropplæringen" *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 9(1), 2023, pp. 73–90. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v9.3459>

which has highlighted that teacher trainers do not give their students enough help and support to strengthen their positive self-beliefs when it comes to writing instruction (Cutler & Graham, 2008; Hodges et al., 2021). In this article, we follow an authentic teaching design in teacher training where the standard instruction included in the teacher-training programme was supplemented with an introduction to the writing of texts for children who are beginning readers. We explore whether this can help strengthen pre-service teachers' belief that they will be able to provide engaging instruction to beginners. The teaching design in question involved a module led by a professional writer and targeting first-year students on the teaching programme, who first received a brief introduction on how to write texts for children and then wrote such texts themselves and received feedback on them. The pre-service teachers' self-efficacy was measured before and after the module using digitally administered questionnaires. As expected, there was a statistically significant increase in their self-efficacy regarding the writing of texts for children. However, a more interesting finding is that certain circumstances suggest that learning how to write for children may help prepare pre-service teachers to provide engaging classroom instruction to beginners. In the Discussion, this possibility is considered against the background of theories on the development of self-efficacy.

Keywords: *self-efficacy; writing; primary education; pre-service teachers; professional writer; teaching design*

Responsible editor: Gustaf B. U. Skar

Received: August, 2021; Accepted: Januar, 2023; Published: April, 2023

Innledning

De siste årene har motivasjon for læring fått stadig større oppmerksomhet innen utdanningsforskning. Nye oversiktsstudier viser at fra barnehagealder og ut videregående opplæring henger forventning om mestring sammen med ferdighetsutvikling (Toste et al., 2020). En rimelig antakelse er at mestringsforventning også spiller en avgjørende rolle for læring og ferdighetsutvikling i høyere utdanning. Du trenger motivasjon for å lære, enten du går på barneskolen eller er kommet godt i gang med studier på universitet eller høyskole. Motivasjonsforskere har fremhevet virkosome læreres forventning om mestring som en forutsetning for å kunne gi god, tilpasset lese- og skriveopplæring; de må oppleve seg kompetente, ha handlingsrom og oppleve en tilknytning til arbeidet (Ryan & Deci, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Når ferdigutdannede lærerstudenter kommer ut i arbeidslivet, har de kunnskaper om – og ferdigheter i – hvordan undervise i språk, lesing og skriving. Likevel uttrykker lærerstudenter at det er utfordrende å skulle tilpasse undervisningen til alle elever på gode måter, og de ønsker derfor å lære mer om dette i lærerutdanningen (Brevik & Gunnulfsen, 2016). Internasjonale studier viser at nyutdannede lærere ofte uttrykker usikkerhet rundt det å kunne iverksette effektiv skriveopplæring (Cutler & Graham, 2008; Graham et al., 2021). Hodges et al. (2021) hevder at lærerutdannere, selv om de vektlegger undervisning i skriveopplæring, ofte glemmer å samtidig styrke lærernes mestringsforventninger knyttet til å drive skriveundervisning, eksempelvis ved å sørge for at de opplever mestring i å utøve det de har lært. Dette kommer trolig av at andre sider enn lærerstudentens opplevelse av

kompetanse og mestring tradisjonelt har vært i fokus i skriveopplæringen, eksempelvis grammatikk, tekstkunnskap og tilbakemelding på elevs tekster. Graham et al. (2001) viser at lærere med høy mestringstro til egen skriveundervisning både underviser elevene sine oftere i skriving, og har elever som bruker mer tid på skriving enn lærerkolleger som rapporterer lav mestringsforventning for egen skriveundervisning. For å drive god undervisning kreves det både gode kunnskaper og god mestringsforventning.

Læringspsykologen Albert Bandura (2010) hevder at lærerutdanning inngår som en viktig kilde når det kommer til å forme læreres mestringsforventning til egen undervisning. Som en konsekvens av manglende konsensus om hvordan en best bør legge til rette for at lærerstudenter blir gode skriveundervisere (Coker et al., 2016), er det i praksis ofte stor forskjell mellom ulike lærerutdanningsinstitusjoner i hva slags trening studenter får i skriving, og hva det primære målet med treningen er. Internasjonale studier viser også at lærerstudenter rapporterer lavere mestringsforventning for å undervise i skriving i forhold til lesing (Helfrich & Clarke, 2016). Dette kan ha mange årsaker, blant annet at lesing har fått mer oppmerksomhet i forskning enn skriving, og at denne skjevheten reflekteres i utdanningenes fokus på skriving versus lesing. Selv om norske læreplaner de siste tiår (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019) har fremmet både lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter på tvers av fag, er det grunn til å tro at noe av skjevheten fortsatt er til stede. Et eksempel fra litteraturen på hvordan lesing som grunnleggende ferdighet har blitt viet større oppmerksomhet enn skriving, kan spores i Patricia Alexanders (2003, 2005) innflytelsesrike teorier, som kan knyttes til grunntanker i norske læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2019; Skaftun, 2006). Alexander beskriver lesing i et livsløpsperspektiv gjennom tre faser: akklimasjon, kompetanse og ekspertise, der det skjer en utvikling av leseferdigheter fra novise til ekspert. Et sentralt poeng i Alexanders tenkning er at så lenge vi lever, vil leseferdighetene våre være i utvikling, *«fra vugge til grav»*. Alexander (2003) sier at leseferdigheter utvikles i et samspill mellom kunnskaper, strategier og interesser. Disse livsløpsteoriene, som langt på vei har formet lesefeltet, har imidlertid vært lite anvendt på skriving. I denne artikkelen bygger vi på tanken om at skriveferdighetene utvikles så lenge vi lever i et samspill mellom nettopp interesser, ferdigheter og strategier. I lys av skriving i et livsløpsperspektiv er dette mekanismer som være like gjeldende for skriveutviklingen til eleven i begynneropplæringen som for lærerstudenten på universitetet som skal utvikle sine ferdigheter som skriveundervisere. Studentene i denne studien opptrer altså i en dobbeltrolle, ved at de må forholde seg til vilkårene for sine egne skriveferdigheter og samtidig for elevenes.

For å kunne skape endring i forventning om mestring for egen skriveundervisning trenger vi å vite mer om hva som i størst grad påvirker vår mestringsforventning knyttet til ferdighetsutøvelse. Innen sosiokognitiv teori har Bandura (1997) utviklet en modell for endring og utvikling av mestringsforventning. I modellen viser han til fire hovedkilder:

- Erfaring med å mestre
- Erfaring med å se andre mestre (observasjon av hva disse gjør for å mestre)
- Tilbakemeldinger fra betydningsfulle mennesker rundt oss
- Vår psykologiske tilstand

Bandura beskriver opplevelse av mestring som den absolutt mest fruktbare kilden til mestringsforventning knyttet til en ferdighetsutvikling i eksempelvis skriving. Det betyr at å utvikle ferdigheter i seg selv er den viktigste kilden til mestringsopplevelser som igjen vil øke mestringsforventningen vår. Men også det å se andre lykkes og observere hva de gjør og hvilke strategier de brukes for å lykkes, fremheves som svært gunstig for utvikling av forventning om mestring. Videre fremheves betydningen av tilbakemeldinger. En rekke studier viser at tilbakemeldinger rettet mot prosess eller strategi både bygger mestringsforventning og ruster oss til økt innsats (Dweck, 2017; Yeager & Dweck, 2012). Tilbakemeldinger rettet mot produkt eller ferdighet gir derimot mer statiske signaler uten konstruktive forslag til arbeidsmåter. Denne type tilbakemeldinger bør derfor unngås. Banduras (1997) resonnement om betydningen av mestringsforventning innebærer at lærer må kunne identifisere elevenes utgangspunkt for læring, tilpasse vanskegrad og ha tro på at han vet hva som skal til for å legge til rette for gode læringssituasjoner i klasserommet. Bandura hevder at det optimale nivået for mestringsforventning ligger litt i overkant av det faktiske ferdighetsnivået (Bandura, 1997). Dette gjelder både læreren og eleven som skrivere. Overfor elevene styrker lærerne deres mestringsforventning ved å ha høye, men realistiske forventninger til elevene. Dette forholdet i læring er dokumentert gjennom klare positive sammenhenger mellom læreres forventninger til elevene og elevenes prestasjoner (for en oversiktstudie, se Wang et al., 2018). Derfor får en lærer som forventer mye av elevene også elever som presterer bedre enn en lærer som signaliserer forventninger om lavere prestasjoner (Gentrup et al., 2020). Dersom læreren er usikker på hvordan drive god skriveopplæring, kan denne usikkerheten forplante seg til forventningen til elevens skriving og videre påvirke elevens selvoppfatning og utvikling av skriveferdighet.

Det er naturligvis også viktig hvordan skriveundervisningen drives. En feilslutning i forskning på barns språk er ifølge Deutsch og Budwig (1983) å legge et voksenperspektiv som grunnlag for undervisning og veiledning. Forfatterne refererer til denne tilnærmingen som en «prokrustesseng» etter antikkens Prokrustes, som på groteske måter enten kuttet av kroppsdeler eller strakte kroppene for å få de til å passe en ferdig definert størrelse av en jernseng (Deutsch & Budwig, 1983, s. 37). I det feltet som denne studien berører, ville en slik feilslutning innebære å se barns tekster som *ufullstendige voksentekster*; at man ikke anerkjenner barns behov for å skape mening på sin måte i de tekstene barn skal lese eller skrive. Et annet kjennetegn, som følger av det første, ville være en ensidig vektlegging av delferdigheter som barn vil trenge for å raskest mulig nå dit vi voksne lesere eller skrivere er. Denne kritikken er på ingen måte ny, men har ført til en fornyet interesse for barns genuine tekster og tekstskaping på en rekke felt. Kress (2012) peker på at både voksen- og barneperspektivet er nødvendig for å forstå hvordan barn tar seg

inn i skriftkulturen og for å kunne utvikle gode pedagogiske program for lese- og skriveutvikling. Å anerkjenne barns behov for å skape mening på sin egen måte innebærer mer enn at mening er til stede i det ferdige produktet, og at teksten isolert sett har en kvalitet som vurderes som god. Mer grunnleggende handler det om at straks eleven begynner å ane at teksten får et innhold, legger hen merke til det tekstlige på en annen måte og må skrive på en mer forpliktende måte. Dette er en form for tilknytning som oppstår, der skriveren (som leser) opplever at den fremvoksende teksten stiller krav – og samtidig vil skriveren (som leser) begynne å stille krav til teksten. Slike tilknytningsmekanismer er også sentrale i ulike motivasjonsteorier, og kan videre forankres i grunnleggende psykologiske mekanismer som søken etter mening (Frankl, 2017) og fortolkningsprosesser i hermeneutikk (Gadamer, 1960; Tønnessen & Uppstad, 2015): I skrivingen av en tekst eleven vurderer som interessant, vil skrivingen handle om å søke eller formidle mening i og gjennom teksten mens den tekniske skriveøvelsen kommer med på kjøpet. Å gå fra skriving som en teknisk kompetanse til en meningsskapende, fortolkende ferdighet er en forståelse av skriving og lesing som har vokst frem og blitt etablert over de siste 30 årene (Walgermo et al., 2018).

I denne studien gav vi lærerstudenter et kort, ikke-obligatorisk undervisningsopplegg i å skrive tekster for elever i begynneropplæringen. Vi forventet at studentene ville oppleve større mestringsforventning knyttet til akkurat det de fikk trening i, mens forskningsspørsmålet vårt gjaldt hvorvidt denne forventningen kunne ha påvirkning på deres mestringsforventning på et nærliggende, mer generelt område, nemlig deres egne ferdigheter i å drive gode begynneropplæring. Studentene deltok i dette opplegget 11 uker inn i lærerutdanningen, det vil si mot slutten av deres totale opplæring i begynneropplæring i lesing og skriving, som går over ett semester. Dette skriveopplegget ble gitt over 2×2 undervisningstimer med to ukers mellomrom, altså to økter. Før den andre økten fikk studentene en hjemmeoppgave som innebar å skrive en tekst for elever i begynneropplæringen. Både før og etter opplegget ble studentenes mestringsforventning for å veilede og å selv skrive tekster og modellere dette for elevgruppen, samt tro på egne evner for å drive mer generell engasjerende begynneropplæring, målt. Studien ble gjennomført som et autentisk undervisningsopplegg. I den metodiske gjennomgangen omtaler vi skriveopplegget som en intervensjon, ved at det finnes mål før og etter denne. I denne studien stilte vi følgende forskningsspørsmål:

I hvilken grad kan lærerstudenters mestringsforventning for engasjerende begynneropplæring i lesing og skriving styrkes gjennom at de selv lærer å skrive tekster for denne målgruppen?

Dette forskningsspørsmålet vektlegger betydningen av å bygge mestringsforventning knyttet til spesifikke oppgaver. Vi antar for det første at når læreren utvikler ferdigheter i å skrive tekster for elevene i begynneropplæringen, vil det samtidig bidra til kunnskap og ferdigheter til å kunne modellere og veilede elevene på deres nivå og legge et mer presist forventningspress på både elevens og tekstens potensial. Dette innebærer også at lærerstudentens økte mestringsforventning vil kunne stimulere til

bedre modellering av skrivestrategier og kunnskap om skriving i klasserommet. En viktig forutsetning vil være at den fremvoksende teksten ikke blir sett på som noe som ennå ikke er bra nok, men at den er fullverdig i den formen den forekommer. Her er begrepet tilhørighet fra den såkalte *selvbestemmelsesteorien* (Ryan & Deci, 2017) sentralt. Dette innebærer nemlig at teksten grunnleggende angår både skriver og mot-taker. Ifølge selvbestemmelsesteorien utgjør *tilhørighet*, *autonomi* og *kompetanse* de tre psykologiske behovene som må være dekket for at man skal være indre motivert (Ryan & Deci, 2017). Indre motivasjon er grunnleggende for at lærer skal legge til rette for elevens læring på gode måter. Autonomi handler om at personen har handlingsrom, og kompetanse handler om at man opplever at man faktisk er i stand til å gjøre den oppgaven som ligger foran. Når disse psykologiske behovene er dekket, vil det påvirke lærerstudentens oppfatning av seg selv.

Den andre hovedantakelsen bygger på funn som peker mot mestringsstro knyttet til spesifikke oppgaver som kilde til en mer generell selvoppfatning (Bong & Skaalvik, 2003; Harter, 1978; Walgermo & Uppstad, under utgivelse). Forskningsspørsmålet i denne studien undersøker dette forholdet, altså om økt mestringsforventning knyttet til den spesifikke oppgaven å skrive tekster for barn, vil gi en økt mestringsforventning på et mer generelt område som engasjerende begynneropplæring. Gitt at en slik mer generell mestringsforventning nødvendigvis vil ha flere kilder og ta relativt lang tid å endre (Unrau et al., 2018), er det rimelig å forvente at om vi finner en effekt, vil denne være svak.

Metodisk tilnærming

Utvalg

Grunnskolelærerstudenter i sitt første år ved et universitet i Norge utgjør utvalget i studien. Kullet bestod av totalt 84 studenter. 78 av disse var til stede under første forelesning i undervisningsopplegget. Kun studenter som svarte på både del 1 og 2 av spørreundersøkelsen inngår i analysene (N = 56).

Innhold og gjennomføring av undervisningsopplegget

Undervisningsopplegget var tredelt:

Første del av undervisningsopplegget bestod av en undervisningsøkt der andreforfatter viser hvordan han som forfatter skriver en enkel fortelling til en bildebok eller en lærebok for barn. Han modellerer hvordan han lager karakterer, sted og handling, og viser at det bør være en vending i handlingen og en slutt. Gjennom eksempler fra egne bøker understreker han at en god tekst ikke trenger en genial ide, men at den bør være logisk oppbygd. Et vesentlig punkt i undervisningen er å vise at en tekst ikke er ferdig på første forsøk, men at skriving er en prosess hvor forfatteren flytter på ord og setninger, stryker og legger til. Det legges også vekt på at det i enkelte faser kan være helt ok å skrive dårlig, og at dårlig skriving ofte er en forutsetning for å komme videre

i arbeidet, men at det må jobbes videre med teksten etterpå. Studentene får se et eksempel på en tekst i prosess, og hvordan forfatteren jobber sammen med en redaktør. I det eksemplet studentene får ser har redaktøren satt dokumentet i «se gjennom»-modus. Sporingene viser samtalen mellom redaktør og forfatter – en samtale som lett kan overføres til lærerens møte med elevens tekst. Eksemplet med forfatterens egen tekst i prosess understreker poenget om at teksten alltid må bearbeides videre. Første del av intervusjonen munner ut i at studentene blir bedt om å skrive en tekst for en åtteåring. I presentasjon av skriveoppgaven understrekes det at for å holde på åtteåringens konsentrasjon bør teksten skrives med få og korte setninger, med ord som barn bruker og kan lese. I skriveoppgaven bes studentene også huske på å anvende elementene fra forelesningen, men aller viktigst at studentene skal tilstrebe å skrive gode tekster. I denne fasen av undervisningen har studentene fått et innsyn i hvordan forfatteren jobber med sine egne tekster. Prosessen rundt skrivingen er brutt ned i sine enkelte deler. De har sett en tekst som er halvferdig, et førsteutkast slik de selv skal levere før neste forelesning. Hensikten med å vise dette er at studentene skal vite at den teksten de selv skal levere, ikke trenger å være perfekt. Samtidig bygger det også opp rundt en forventning om at forfatteren tror at de vil få det til. Studentene fikk beskjed om å ikke bruke mye tid på teksten, men gjøre sitt beste. Her er tanken at det å kunne skrive tekster på kort tid vil være en forutsetning for at denne metoden er gjennomførbar og forenlig med lærerens ofte hektiske hverdag i klasserommet. Det er også viktig at teksten er kort. Blir den for lang, mister man lett oversikten, og det er vanskeligere å jobbe med teksten i neste runde.

Studentene fikk følgende oppgave:

Skriv en tekst hvor et barn er den som forteller.
Det andre ordet i den første setningen skal være *liker*.
Etter det er du helt fri.
Maks 10 ord i hver setning.
Fortellingen skal kunne leses av en andreklassing.
Mellom 10 og 20 setninger.

Andre del av undervisningsopplegget inneholdt først en felles¹ gjennomgang hvor studentene fikk se eksempler på hvordan en av deres tekster kunne redigeres. Deretter ble studentene delt i grupper hvor de ga innspill på hverandres tekster etter mønster fra gjennomgangen og med utgangspunkt i følgende sjekkliste:

Karakter: Har teksten tydelige karakterer?
Sted: Er det et sted i teksten?
Eller trenger ikke teksten å ha et tydelig sted?
Handling: Hva består handlingen av?
Er handlingen bygd opp logisk?

¹ Andre og tredje del av intervusjonen ble gjennomført digitalt, grunnet covid-19-restriksjoner høsten 2020.

	Bør noe av innholdet byttes rundt på?
	Hva skjer når du bytter rundt på setninger?
	Er det setninger som kan strykes eller legges til?
Språk:	Er det ord som kan strykes eller legges til?
	Er det brukt vanskelige ord som bør byttes ut?

Hovedelementene i sjekklista er forankret i klassiske standpunkt om tekststruktur, eksempelvis Labov og Waletzky's (1967) tre steg: orientering, komplikasjon og løsning.

Tredje del av undervisningsopplegget bestod av en ny runde med gjennomgang av tekst i plenum. Til denne delen av forelesningen tok vi for oss et utvalg av studenttekster som kunne ha et forbedringspotensial og som samtidig var typiske for mange av studentenes tekster.

I og med at skriveoppgaven var frivillig, er det rimelig å anta at studentene måtte oppleve at de var i stand til å skrive slike tekster for å ville levere dem inn. Som vist over la kurset opp til at tekstene skulle ha et innhold og en oppbygging som gjorde at teksten både skulle vekke interesse og kunne leses med opplevelse av mestring for de fleste åtteåringene. Av 78 studenter som var til stede i første del av opplegget, leverte 66 studenter inn tekst. Tekstene som kom inn, var samtlige i tråd med de rammene som var gitt. Figur 1 og 2 under gir to eksempler på typiske tekster.

I fotballteksten (figur 1) møter forfatteren (lærerstudenten) åtteåringen på barnets premisser. Det handler om alder, bursdag, om å bli ett år eldre, å ha noen å være glad i og om drømmer for fremtiden. Enkle ord, korte setninger som får tankene til å lette. Teksten tegner et bilde av en person som er større enn teksten. Ut fra disse små, korte setningene er det lett å se for seg en person som er trygt plassert i en familie og som har laget sitt som han spiller fotball med. Også i teksten om jul (figur 2), viser forfatteren at hun forstår åtteåringen.

*Jeg liker fotball.
Jeg heter Jørgen.
Jeg er 22 år.
Jeg blir 23 år i november.
Jeg er veldig glad i mammaen min.
Jeg har også en søster, far og en bror.
Den store drømmen min er å bli fotballproff.*

Figur 1. Jeg liker fotball, eksempel på førsteutkast av lærerstudent.

Som vist over, bestod undervisningsopplegget av tre deler, der de to siste var tilbakemelding og refleksjon over forbedringspotensial fra medstudenter (del 2) og fra forfatter (del 3). Vi viser her arbeidet med teksten «Storebror stuper», som et eksempel på hvordan teksten ble bearbeidet i del 3 (se figur 3). I «Storebror stuper»

Lars liker jul!

Lars liker jul.

Han elsker å pynte til jul.

Han liker julekaker, julebrus og julemusikk.

Mamma kan vi kjøpe juletre? spurte Lars.

Lars elsker å kjøpe juletre.

De selger ikke juletre på sommeren, svarte mamma.

DET ER LENGE TIL JUL

Figur 2. Lars liker jul, eksempel på førsteutkast av lærerstudent.

Storebror stuper

Jeg liker å dra på båttur med Mats.
Mats kjører båten bort til den store steinen.
Mats er syv år eldre enn meg.

Han er veldig modig og den beste til å stupe.
Jeg skulle ønske at jeg var like stor.
«Det blir du snart», sier Mats.
Han stuper ut i vannet.

Han kommer opp og ser rundt seg.
Søren! roper han. Jeg har mistet klokken.

Han kommer opp på steinen igjen.
«For dypt» sier han og rister på hodet.
Han snur seg og går mot håndkleet.
Jeg er stor nok tenker jeg og hopper.
Som en stein synker jeg raskt.

Jeg får munnen full av vann.

Jeg får ikke puste.
Jeg stivner av skrekk.
Da kjenner jeg to sterke armer rundt meg.
Storebror drar meg opp på land.
Jeg var visst ikke stor nok allikevel.

slettet: storebror om sommeren
slettet: Storebror
slettet: Storebror

slettet: også var stor nok
slettet: storebror
slettet: Storebror

slettet: R

Figur 3. «Storebror stuper», bearbeidet andreutkast i plenum.

møter vi en lillebror som er på båttur med storebror. Teksten er skrevet med korte setninger, enkle ord og med tydelige karakterer og handling. Fortellingen har tydelige bevegelser, hvor de to drar ut til steinen, storebror stuper uti og oppdager at han har mistet klokka. Han leter, men gir opp. Jeg-fortelleren tar grep, stuper uti akkurat som storebror, men synker. Deretter stuper storebror uti og redder jeg-fortelleren. I den redigerte versjonen får storebror et navn, og det knytter storebror tettere til fortelleren. I det mest dramatiske partiet av teksten oppfordres forfatteren

gjærne til å holde på situasjonen litt lenger, få frem hvordan det er å nesten drukne. Virkningen er at lettelsen blir desto større når begge er trygt på land og vi vet at det går bra med dem.

En utfordring i hvordan studenten skal få innspill på forbedring av teksten ligger i å gi innspill innenfor de rammene studenten selv har lagt til rette for i den opprinnelige teksten. Innspillene må hente sin motivasjon i den opprinnelige teksten. Den opprinnelige ideen og fortellingen, det miljøet, de karakterene og fortellingen bør være ivaretatt også i innspillene. Det endelige resultatet skal være forfatterens tekst. Dette har med respekten for den opprinnelige teksten å gjøre, og det er også viktig for å gi studenten en tydeligere opplevelse av at det er studentens tekst det jobbes med – og ikke veilederens egne ideer.

Datainnsamling

Etter første del av undervisningen med andreforfatter ble studentene oppfordret til å sende inn tekster, men dette var frivillig. 66 tekster ble levert, hvilket vil si at 79 prosent av de fremmøtte studentene leverte tekster. Data ble hentet inn gjennom en spørreundersøkelse i to deler.

Del 1 av spørreundersøkelsen ble sendt ut til studentenes e-postadresser 24 timer før gjennomføring av del 1 av undervisningsopplegget. I timen før opplegget startet, ble det satt av ti minutter hvor studentene ble oppfordret til å svare på spørreundersøkelsen. Muligheten til å svare ble stengt før undervisningsopplegget startet. Både første og andre del varte i 2×45 minutter (til sammen 180 minutter) og ble gjennomført med to ukers mellomrom.

Del 2 av spørreundersøkelsen ble sendt ut til studentenes e-postadresser umiddelbart etter at del 2 av undervisningsopplegget var avsluttet. Grunnet smittevern i forbindelse med covid-19-pandemien, måtte del 2 av undervisningsopplegget gjennomføres digitalt. Her ble studentgruppen delt i to grupper som hver fikk samme undervisningsopplegg. Del 2 av spørreundersøkelsen ble holdt åpen en uke etter endt undervisning, og studentene som ikke svarte umiddelbart fikk inntil tre påminninger om å svare før muligheten til å svare ble stengt.

Måleinstrument

Spørreundersøkelsen omfattet seks spørsmål: to spesifikke spørsmål om mestringsforventning knyttet til å både veilede og selv skrive tekster for aldersgruppen og fire spørsmål om mestringsforventning knyttet til mer generell engasjerende begynneropplæring (se tabell 1). Både teori (Bandura, 1981) og forskning (Graham et al., 2001) viser at mestringsforventning til egen praksis som lærer er spesifikt knyttet til ulike områder innenfor læreryrket. Derfor har vi inkludert to spørsmål i spørreskjemaet for å mer spesifikt måle studentenes mestringsforventning til egen undervisning i skriving. Studentene besvarte spørsmålene på en skala fra 1–7 i spennet fra *absolutt ikke sikker* til *helt sikker*.

Tabell 1. Oversikt over spørsmål fra spørreundersøkelse gjennomført før og etter undervisningsopplegget

Mestringsforventning for å veilede og skrive tekster for elever i begynneropplæringen	
1)	Hvor sikker er du på at du i arbeid med elever i begynneropplæringen vet hvordan du kan skrive gode tekster for barn?
2)	Hvor sikker er du på at du i arbeid med elever i begynneropplæringen vet hvilke elementer en god tekst for elever i denne aldersgruppen bør inneholde?
Mestringsforventning for å drive engasjerende begynneropplæring i lesing og skriving*	
3)	Hvor sikker er du på at du i arbeid med elever i begynneropplæringen kan få alle elever til å yte god innsats på skolen?
4)	Hvor sikker er du på at du i arbeid med elever i begynneropplæringen kan vekke lærelysten hos selv de faglig svakeste elevene?
5)	Hvor sikker er du på at du i arbeid med elever i begynneropplæringen kan få elevene til å gjøre sitt beste selv om de får vanskelige oppgaver?
6)	Hvor sikker er du på at du i arbeid med elever i begynneropplæringen kan skape interesse for skolearbeidet selv hos elever som er negative i utgangspunktet?
*Hentet fra Skaalvik og Skaalviks (2014, 2017) skala for å måle mestringsforventning for lærere. Spørsmålene er i denne studien brukt på lærerstudenter og tilpasset ved at vi i inngangssetningen til alle spørsmål har lagt til: begynneropplæringen i lesing og skriving. Skalaen er brukt med tillatelse fra forfatterne.	

Resultater

For å utforske i hvilken grad lærerstudenters mestringsforventning for engasjerende begynneropplæring i lesing og skriving kunne styrkes gjennom at de selv lærer å skrive gode tekster for denne målgruppen, undersøkte vi først beskrivende statistikk i datamaterialet:

Tabell 2. Tabellen viser gjennomsnitt, endring i gjennomsnitt mellom målepunkt med standardavvik (SD) i parentes, minimum og maksimumsverdier, korrelasjon_{RM} mellom målepunktene, effektstørrelse (Cohens d_z) og utvalg (N) for hvert målepunkt A og B.

	1	2	3	4	5	6
Gjennomsnitt før intervensjon	3.9 (1.02)	4.3 (.95)	4.7 (1.2)	4.6 (1.2)	6.8 (0.9)	6.5 (1.0)
Gjennomsnitt etter intervensjon	5.1 (1.07)	5.4 (1.12)	4.9 (1.2)	4.8 (1.2)	6.8 (1.2)	6.7 (1.2)
Endring i gjennomsnitt	1.2 (1.2)	1.1 (1.1)	.2 (1.2)	.2 (1.2)	-.00 (1.2)	.18 (1.1)
Korrelasjon_{RM}	.31	.32	.36	.44	.46	.42
Cohen's d_z^A	1.0	1.0	.17	.17	.00	.16
p-verdier*	.000	.000	–	.008	–	.012
N	56					

* P-verdier er statistisk signifikante for verdier $<0,05$. Signifikante verdier er uthevet.

[^] Gitt at beregning av Cohens d for korrelerte størrelser konseptuelt sett det samme som å beregne Cohens d for uavhengige grupper velger vi på bakgrunn av blant andre Lakens (2013) å bruke Cohens d_z hvor vi deler differansen i gjennomsnitt med deres respektive standardavvik. Cohens $d_z = M_{diff}(X_{diff} - M_{diff}) / \sqrt{2N - 1}$ (Cohen, 1988).

Resultatene i tabell 1 viser en sterk positiv endring når det kommer til mestringsforventning for å veilede og skrive tekster for elever i begynneropplæringen. Mens

effektstørrelsene regnes som små for spørsmålene som går på engasjerende begynneropplæring mer generelt ($\approx 0,1$) er de altså store for spørsmålene som mer spesifikt handler om å skrive tekster for barn (1,0) (Cohen, 1988).

For å videre undersøke om den lave, men signifikante, økningen i mestringsforventning for engasjerende begynneropplæring kunne knyttes til økningen i mestringsforventning for å skrive tekster for barn, ble fire faktorer konstruert, se tabell 1:

- **Faktor 1:** Mestringsforventning for skriving av tekster for elever i begynneropplæringen før intervensjon (spørsmål 1 og 2 pre intervensjon)
- **Faktor 2:** Mestringsforventning for skriving av tekster for elever i begynneropplæringen etter intervensjon (spørsmål 1 og 2 post intervensjon)
- **Faktor 3:** Mestringsforventning for engasjerende undervisning for elever i begynneropplæringen før intervensjon (spørsmål 3, 4, 5 og 6, pre intervensjon)
- **Faktor 4:** Mestringsforventning for engasjerende undervisning for elever i begynneropplæringen etter intervensjon (spørsmål 3, 4, 5 og 6, post intervensjon)

Deretter utførte vi en lineær stegvis regresjonsanalyse med faktor 4 (mestringsforventning for engasjerende undervisning post intervensjon) som avhengig variabel (se tabell 3). Resultater viste at faktor 3 (mestringsforventning for engasjerende undervisning pre intervensjon) hadde signifikante sammenhenger med mestringsforventning for å undervise på engasjerende vis etter undervisningsopplegget, en samlet forklaringskraft på 22 prosent. Faktor 1 (studentenes mestringsforventning for skriving av tekster for barn før intervensjonen) tilførte ingen ytterligere forklaringskraft til modellen. Videre la vi faktor 2 (studentenes mestringsforventning for skriving av tekster for barn etter intervensjonen) inn i ligningen. Faktor 2 ga en ytterligere signifikant forklaringskraft på 55 prosent, se tabell 3. Regresjonsmodellen som inkluderer de tre uavhengige variablene, forklarer til sammen 87 prosent av variasjonen i forventning til egen mestring for å kunne drive motiverende undervisning i begynneropplæring ($F(52(1)) = <0,000$).

Tabell 3. Mestringsforventning for motiverende undervisning etter gjennomført undervisningsopplegg (T2). Resultater fra lineær multipl regressjonsanalyse med mestringsforventning for engasjerende undervisning for elever i begynneropplæringen post intervensjon, faktor 4, som avhengig variabel

Variabel	justert R2	Standardisert beta	t	Sig*
Faktor 3: Mestringsforventning, motiverende undervisning T1	.22	.48	4.0	.000
Faktor 1: Mestringsforventning, skriving T1	.21	.09	.56	.578
Faktor 2: Mestringsforventning, skriving T2	.87	.90	16.6	.000
N = 56				

* P-verdier er statistisk signifikante for verdier $<0,05$. Signifikante verdier er uthevet.

Diskusjon

Denne studien utforsker i hvilken grad lærerstudenters økte mestringsforventning på et avgrenset område – skriving av tekster for elever i begynneropplæringen – også kan gi økt mestringsforventning på et mer generelt område: å drive god begynneropplæring. Utgangspunktet for utforskningen er motivasjonsteori som vektlegger mestring og mestringsforventning knyttet til spesifikke oppgaver som grunnlag for en mer generell mestringsforventning på et større domene. Selv om dette er en studie i et relativt lite utvalg av lærerstudenter ($N = 56$) viser resultatene en stor effekt på mestringsforventning (Cohens $d = 1$) for det å skrive tekster for barn, det vil si for det studentene fikk trening i.

For spørsmål i spørreskjema rettet mot det mer generelle området, å drive god begynneropplæring, viser resultatene fra små effektstørrelser til ingen endring i det hele tatt. At sammenhengen mellom disse er signifikant betyr at vi finner en sammenheng som er mer enn tilfeldig, men det trenger likevel ikke bety at denne sammenhengen er av stor betydning. Først drøfter vi den sterkt økte mestringsforventning for å skrive tekster for barn, deretter betydningen av dette for en vesentlig mindre økning i generell mestringsforventning knyttet til å drive begynneropplæring.

For studentenes mestringsforventning for å skrive tekster for åtteårige elever, ser vi isolert sett en markant signifikant økning i løpet av undervisningsperioden. Med tanke på at undervisningsopplegget var rettet mot nettopp å øke studentenes ferdigheter på dette området, er det imidlertid rimelig å forvente at studentenes tro på egne ferdigheter ville øke. Effektstørrelsen (Cohens $d = 1$) er å regne som stor (Cohen, 1988). Det som imidlertid gjør dette funnet verdt å dvele ved, er at lærerstudentene i dette opplegget ikke bare fikk kunnskap formidlet av foreleser, de fikk også trening i å utøve skriving for elever i begynneropplæringen i tråd med anbefalinger for styrking av mestringsforvening for fremtidige skriveleerere (Hodges et al., 2021).

I tillegg til den økningen i mestringsforventning man kunne forvente gjennom å ha fått opplæring, kan en ytterligere faktor for den markante økningen handle om foreleserens (forfatterens) høye forventning til studentene gjennom å sidestille studentene med seg selv som forfatter. Dette kan underbygges med motivasjonsteori som sier at for å legge til rette for gunstig utvikling bør vi betrakte de vi jobber med som mer kompetente enn de selv tenker at de er (Bandura, 1997). Videre kommer trolig den sterke effekten av at forfatteren la til rette for opplevelse av mestring. Sentralt var også at forfatteren i modellering gjennom egne tekster og i tilbakemeldingene på studentenes tekster ga inngående konstruktive tilbakemeldinger på skrivestrategier og teksten som prosess. Betydningen av tilbakemelding på prosess underbygges av anbefalinger i litteraturen om å styrke strategier og innsats heller enn å legge vekt på statiske prestasjoner og produkter (Dweck, 2017; Yeager & Dweck, 2012). At så mange av studentene skrev og leverte tekster, 66 av 84 (79 %), selv om oppgaven ikke var et obligatorisk arbeidskrav på studiet, kan

tyde på at dette var en oppgave som engasjerte. Videre kan en tenke seg at disse få gitte rammene for tekstoppbygging ga studentene en form for tilhørighet innenfor fellesskapet mellom forfatter/foreleser og de øvrige tekstforfatterne i form av skrivende studiekamerater. Slik ser vi at de tre hovedkomponentene i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori (2012), nemlig elementer av mestring, medbestemmelse og tilhørighet er lagt til rette for i det forfatterledede skriveopplegget som utforskes i denne studien.

Så langt har vi reflektert over det forventede funnet av effekt av mestringsforventning for det lærerstudentene ble trent i, å skrive tekster for barn. Forskningsspørsmålet vårt gjelder imidlertid i hvilken grad en slik forventning har innvirkning på studentenes mestringsforventning på et mer generelt domene: begynneropplæring. Teorien forteller oss at dersom vi skal skape endring i mestringsforventning på høyere nivå, skjer dette gjennom styrking av mestringstro og opplevelser av mestring for konkrete oppgaver innenfor samme domene (Bong & Skaalvik, 2003; Harter, 1978). Uvissheten i denne studien vil være knyttet til overføringsverdien. Tilsvarende vil det også gjelde at et konkret opplegg som ikke gir opplevelser av mestring og videre økt mestringsforventning, heller ikke vil gi studenten en økt mestringsforventning knyttet til domenet. I tabell 1 vises de fire spørsmålene som ble brukt til å måle lærerstudentenes mestringsforventning for mer generell engasjerende begynneropplæring før og etter intervensjonen. Disse spørsmålene handler om mestringsforventning for å få elevene til å yte god innsats og gjøre sitt beste selv om oppgavene er krevende eller vanskelige, og å vekke interessen selv for elever som er negative i utgangspunktet. Resultatene viser at samtlige av spørsmålene som omhandler lærerstudentenes mestringsforventning i å få elevene til å yte god innsats, samt skape interesse for skolearbeidet og vekke lærelysten hos de de svakeste leserne har en økning i form av små effektstørrelser (Cohens d fra henholdsvis 0,16 til 0,17) fra før til etter intervensjon (Cohen, 1988), men er like fullt signifikante. Resultatene kan indikere at økt mestringsforventning knyttet til å det å skrive tekster for en åtteåring har en innvirkning på lærerstudenters mer generelle mestringsforventning for engasjerende opplæring. Når det kommer til å fremme elevenes interesse, kan denne studien tjene som et eksempel på at mestringsforventning knyttet til bestemte oppgaver er en forutsetning for en mestringsforventning og selvoppfatning på et mer generelt domene (Bong & Skaalvik, 2003; Unrau et al., 2018). I tråd med en slik tanke vil effekten av høy mestringsforventning knyttet til en bestemt oppgave, slik som skriveoppgaven i denne studien, nødvendigvis være begrenset når det gjelder det større domenet. Det er rimelig å anta at for å bygge en sterk mestringsforventning i det generelle domenet *begynneropplæring*, må lærerstudenten oppleve å mestre en rekke konkrete oppgaver som hører til domenet, og at mestringsforventningen for begynneropplæring vil øke med antallet oppgaver der man opplever å få styrket sin mestringsforventning. Dette er i tråd med en tanke om lærerutdanning som en profesjonsutdanning, der trening i å utføre sentrale praksiser får rikelig plass blant kunnskaps- og ferdighetskrav.

Et interessant trekk ved denne utforskende studien av et autentisk undervisningsopplegg er også at effektene ble sporet etter at studentene ved den aktuelle lærerutdanningsinstitusjonen hadde fått den undervisningen om begynneropplæring i lesing og skriving som det var lagt opp til på pensum totalt sett. Lærerstudentene hadde med andre ord de kunnskaper om begynneropplæring som er forventet av en nyutdannet lærer før opplegget startet. For å forstå studentenes respons på opplegget, kan det også her være relevant å peke på Alexanders (2003) understreking av at det i tidlige faser av ferdighetsutvikling er avgjørende med høy støtte når det kommer til interesse, strategier og kunnskap knyttet til ferdigheten som skal utvikles. Det vil kanskje være lett å overse at lærerstudenten er i en slik tidlig fase når det gjelder å skrive for barn. Økt kunnskap og erfaring med å skrive tekster for barn er potensielt verdifullt gjennom at lærerstudenten kan styrke sin identitet som skrivende rollemodell i klasserommet. Albert Bandura fremhever nettopp det å observere andre kompetente skrivere som en hovedkilde til både læring og styrking av mestringsforventning (Bandura, 1997). Oppsummeringsstudier viser at lærere sjelden bruker høyttenking og modellering av egne strategier som metoder i undervisningen, men at det er direkte instruksjon som dominerer i klasserommene (se eksempelvis Silverman & Hartranft, 2019). Å få inn mer av det første handler å gå fra en deklarativ undervisning til en mer prosedural (Hillocks, 1999). Det er imidlertid et empirisk spørsmål om målrettet trening i å modellere denne typen skriving også kan forme lærerstudentenes senere undervisning i klasserommet.

Begrensninger ved studien

Antallet studenter som var til stede i første del av undervisningsopplegget (78) var større enn antallet tekster som kom inn (66). Det er rimelig å tenke at blant studentene som ikke sendte inn tekster, fantes studenter som ikke opplevde at de var i stand til å skrive slike tekster, og at opplegget ikke gav dem den mestringsforventningen forskerne siktet mot. I en videre studie vil det derfor være nødvendig å få de studentene som ikke sendte inn tekster i tale. I datamaterialet er ikke studentenes tekster koblet til deres svar på spørreundersøkelsen, og spørreskjemaet gikk ut til alle studentene. Svarprosentene for de som svarte på begge undersøkelsene var høyere enn antall tekster som ble levert. Det vil derfor finnes studenter i utvalget fra spørreundersøkelsen som ikke leverte inn tekster i datagrunnlaget for mestringsforventning som presenteres her. Denne studien er eksplorativ og følger et autentisk undervisningsopplegg på dette oppleggets premisser. For å videre utforske betydningen av å styrke mestringsforventning hos lærerstudenter, vil det være nødvendig med et sterkere forskningsdesign som blant annet inkluderer en kontrollgruppe. For å få et rikere bilde av på hvilke måter undervisningsopplegget har bidratt til studentenes økende mestringsforventning vil det også være av stor interesse å inkludere åpne spørsmål hvor studentene blir gitt anledning til selv å formulere sine svar – i tillegg til flervalgsoppgavene som er benyttet her.

Konklusjon og veien videre

I denne studien har vi utforsket i hvilken grad et forfatterledet undervisningsopplegg i å skrive tekster for åtteåringer kan gi lærerstudenter økt mestringsforventning i å drive tilpasset begynneropplæring. 79 prosent av studentene responderte frivillig på undervisningsopplegget ved å levere tekster. Samtlige tekster var skrevet i tråd med gitte kriterier og holdt varierende, men god standard. Undervisningsopplegget som helhet gav også en markant økning i lærerstudentenes mestringsforventning til det å skrive tekster for barn, og hadde en begrenset innvirkning på lærerstudentens mestringsforventning for å drive begynneropplæring.

I tolkingen av resultatene regnes særlig to aspekter ved opplegget som grunnleggende: fokus på prosessen og høy nytteverdi for klasseromspraksis. Det er rimelig å anta at studentene leverte tekster fordi forfatteren som ledet undervisningsopplegget uttrykte høye forventninger til at studentene kunne få det til. Forventningen var akkompagnert av få, men tydelige instruksjoner, samt strategier for å skrive en tekst for aldersgruppen.

Et annet sentralt moment var at forfatteren tydelig kommuniserte at man skulle finne ut av dette sammen mens teksten blir til, og hadde dermed et tydelig søkelys på tekstene som prosess, ikke produkt. De tre delene av opplegget (introduksjon, utarbeidelse av tekst og bearbeidelse av tekst) vektla derfor både interaksjon og tilbakemeldinger mellom forfatter og student og mellom studenter. I så måte innebar undervisningsopplegget høy grad av studentaktiv læring: Studentens selvbestemmelse og indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017) styrkes gjennom aktivisering av interesse slik at studentens opplever tilknytning til arbeidet, de har handlingsrom – anledning til å ta valg og opplever økt kompetanse gjennom kunnskap om forfatterens strategier og metoder. Selv om studien er eksplorativ og har klare begrensninger når det gjelder generalisering, kan den peke mot et potensial for å bygge lærerstudenters positive mestringsforventning gjennom å oppleve mestring av konkrete praksiser de vil møte i skolen. Muligheten for et slikt potensial bør undersøkes videre i mer kontrollerte forskningsdesign.

Forfatterbiografier

Bente Rigmor Walgermo er motivasjonsforsker og førsteamanuensis ved Nasjonalt senter for leseforskning og -opplæring ved Universitetet i Stavanger. Hun har forsket mye på sammenhengen mellom motivasjon og ferdighetsutvikling i barneskolen, og skrevet flere bokkapitler om lese- og skriveopplæring. Walgermo leder i dag store prosjekt i regi av Forskningsrådet og Utdanningsdirektoratet som handler om å utvikle motiverende vurderingsformer med tilhørende veiledningsmaterieell for lærere, blant annet de nye kartleggingsprøvene i lesing.

Bjørn Arild Ersland er professor i skrivekunst for barn. Han skriver både skjønnlitteratur og sakprosa og er blitt nominert til en lang rekke priser, blant annet fire ganger til Brageprisen. Forfatterskapet har gitt ham professorkompetanse i skrivekunst for barn

og han er ansatt som professor ved Nasjonalt senter for leseforskning og -opplæring. Han var også en av de fire forfatterne som skrev Fabel 1–4, det nye læreverket i norsk fra Aschehoug forlag. Læreverket vant gull i BELMA 2021. Han er dessuten hovedlærer på Bjørn Arilds skrive-skole i regi av Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening.

Per Henning Upstad er lingvist og professor i spesialpedagogikk ved Nasjonalt senter for leseforskning og -opplæring. Han har forsket på en rekke felt innen lesing og skriving, styrt av nysgjerrighet. Han forsker – og veileder forskere – innen skriveopplæring, og har initiert en rekke nyskapende forskningsprosjekt knyttet til skriving. Han tok også initiativ til den nordiske forskerkonferansen *Skriv!Les!*, og var en av grunnleggerne av tidsskriftet *Nordic Journal of Literacy Research* (NJLR). Han er medlem av den regjeringsoppnevnte ekspertgruppa om Digital læringsanalyse, og er en aktiv formidler av forskning.

Referanser

- Alexander, P. A. (2003). The development of expertise: The journey from acclimation to proficiency. *Educational Researcher*, 32(8), 10–14.
- Alexander, P. A. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413–436. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3704_1
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. I J. Flavell & L. Ross (Red.), *Social cognitive development frontiers and possible futures* (s. 200–239). Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). The anatomy of stages of change. *American Journal of Health Promotion*, 12(1), 8–10. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-12.1.8>
- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. I *The Corsini encyclopedia of psychology*. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Brevik, L. M. & Gunnulfson, A. E. (2016). Differensiert undervisning for høytpresterende elever med stort læringspotensial. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 212–234.
- Camacho, A., Alves, R. A. & Boscolo, P. (2021). Writing motivation in school: A systematic review of empirical research in the early twenty-first century. *Educational Psychology Review*, 33(1), 213–247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09530-4>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. utg.). Erlbaum.
- Coker, D. L., Farley-Ripple, E., Jackson, A. F., Wen, H., MacArthur, C. A. & Jennings, A. S. (2016). Writing instruction in first grade: An observational study. *Reading and Writing*, 29(5), 793–832. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9596-6>
- Cutler, L. & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. I R. M. Ryan (Red.), *The Oxford handbook of human motivation* (s. 85–107). Oxford University Press.
- Deutsch, W. & Budwig, N. (1983). Form and function in the development of possessives. *Papers and Reports on Child Language Development*, 22, 36–42.
- Dweck, C. (2017). *Mindset – updated edition: Changing the way you think to fulfil your potential*. Robinson.
- Frankl, V. E. (2017). *Man's search for meaning*. Beacon Press.
- Gadamer, H. G. (1960). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Mohr.
- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C. & Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction*, 66, 101296.
- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B. & MacArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, 5(2), 177–202. https://doi.org/10.1207/S1532799Xssr0502_3

- Graham, S., Harris, K., Fink, B. & MacArthur, C. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, 5(2), 177–202. https://doi.org/10.1207/S1532799Xssr0502_3
- Graham, S., Daley, S. G., Aitken, A. A., Harris, K. R. & Robinson, K. H. (2018). Do writing motivational beliefs predict middle school students' writing performance? *Journal of Research in Reading*, 41(4), 642–656. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12245>
- Graham, S., Skar, G. B. & Falk, D. Y. (2021). Teaching writing in the primary grades in Norway: A national survey. *Reading and Writing*, 34, 529–563. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10080-y>
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21(1), 34–64. <https://doi.org/10.1159/000271574>
- Helfrich, S. R. & Clark, S. K. (2016). A comparative examination of pre-service teacher self-efficacy related to literacy instruction. *Reading Psychology*, 37(7), 943–961. <https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1133466>
- Hillocks, G. (1999). *Ways of thinking, ways of teaching*. Teachers College Press.
- Hodges, T. S., Wright, K. L. & McTigue, E. M. (2021). The preservice teacher self-efficacy for writing inventory (PTSWI): A tool for measuring beliefs about writing. *Assessing Writing*, 49, 100545.
- Kress, G. (2012). Perspectives on making meaning: The differential principles and means of adults and children. I J. Larson & J. Marsh (Red.), *The Sage handbook of early childhood literacy* (s. 329–344). <https://dx.doi.org/10.4135/9781446247518>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. I J. Helm (Red.), *Essays on the verbal and visual arts* (s. 12–44). University of Washington Press.
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4, 863.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Skaftun, A. (2006). *Å kunne lese: Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Fagbokforlaget.
- Silverman, R. & Hartranft, A. (2019). Observational research on vocabulary and comprehension in upper elementary school classrooms. IV. Grøver, P. Uccelli, M. Rowe & E. Lieven (Red.), *Learning through language: Towards an educationally informed theory of language learning* (s. 110–122). Cambridge University Press.
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J. & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420–456. <https://doi.org/10.3102/0034654320919352>
- Tønnessen, F. E. & Uppstad, P. H. (2015). *Can we read letters? Reflections on fundamental issues in reading and dyslexia research*. Brill.
- Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J. & Muraszewski, A. K. (2018). Can reading self-efficacy be modified? A meta-analysis of the impact of interventions on reading self-efficacy. *Review of Educational Research*, 88(2), 167–204. <https://doi.org/10.3102/0034654317743199>
- Walgermo, B. R., Uppstad, P. H., Lundetræ, K., Tønnessen, F. E. & Solheim, O. J. (2018). Kartleggingsprøver i lesing – tid for nytenking? *Acta Didactica Norge*, 12(4), 7–21. <https://doi.org/10.5617/adno.6499>
- Walgermo, B. R. & Uppstad, P. H. (2023). Enhancing students' identities as readers and writers through assessment. I C. J. Wagner, K. K. Frankel & C. M. Leighton (Red.), *Becoming readers and writers: Literate identities across childhood and adolescence*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003271406-5>
- Wang, S., Rubie-Davies, C. M. & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher's expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 124–179. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798>
- Yeager, D. S. & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>