



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:  MUTMAS Master i utdanningsvitenskap, norskdidaktikk	Vårsemesteret, 2018  Åpen
Forfatter: Ingrid Kristine Bø-Sande	 (signatur forfatter)
Veileder: Sidsel Merete Skjelten	
Tittel på masteroppgaven: <b>"Kan du finne flere argumenter?"</b> En analyse av lærerrespons på overbevisende elevtekster.	
Engelsk tittel: <b>"Could you find more arguments?"</b> An analysis of teachers feedback to convincing pupil teksts.	
Emneord: Lærerrespons, forventningsnormer, skriveopplæring, tekstrevidering, overbevisende elevtekster, vurdering for læring, prosessorientert skrivepedagogikk.	Antall ord: 30093 + vedlegg/annet: 33062  Stavanger, 11.06.2018 dato/år

## Forord

Jeg ser tilbake på arbeidet med masteroppgaven med en følelse av begeistring. Det var mange tanker i hodet under skrivingen, og til tider var det ganske slitsomt. Men når jeg ser det ferdige produktet, er jeg både lettet og glad for hva jeg har utrettet. Prosessen har vært svært lærerik, og jeg er takknemlig for all kunnskapen jeg har tilegnet meg, som jeg kan ta i bruk når jeg begynner som lærer til høsten.

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg vært gjennom en veiledet skriveprosess, på samme måte som elevene i materialet. Jeg har kjent på både gleder og utfordringer i skrivingen, og er svært takknemlig for all veiledningen jeg har fått underveis. Derfor vil jeg rette en stor takk til Sidsel Merete Skjelten som har gitt meg god og kyndig veiledning. Den har vært uvurderlig!

Jeg vil også takke venner og familie som har støttet meg i denne prosessen, og hatt tro på at jeg vil lykkes. Og takk til Simon, mannen min, som alltid stiller opp, og som også forteller meg når jeg trenger en pause.

God lesning!

Stavanger, 11.06.2018

Ingrid Kristine Bø-Sande

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>V</b>
<b>1 Lærerens skriftlige prosessrespons på overbevisende skriving</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2 En klargjøring av responsbegrepet</b> .....	<b>4</b>
<b>1.3 Oppgavens oppbygning</b> .....	<b>6</b>
<b>2 Materiale og metodiske tilnæringer</b> .....	<b>7</b>
<b>2.1 Normprosjektet som utgangspunkt for studien</b> .....	<b>7</b>
<b>2.2 Utvalgsprosess og materiale i mitt prosjekt</b> .....	<b>11</b>
2.2.1 Skriveoppgavene.....	13
2.2.2 Forventningsnormene.....	15
<b>2.3 Metodiske tilnæringer</b> .....	<b>18</b>
2.3.1 Tekstanalyse av to ulike typer tekster .....	18
<b>2.4 Er studien troverdig, gyldig og generaliserbar?</b> .....	<b>20</b>
2.4.1 Usikkerhetsmomenter ved materialet og metode .....	20
2.4.2 Reliabilitet.....	21
2.4.3 Validitet .....	21
2.4.4 Generalisering.....	22
2.4.5 Forskningsetiske utfordringer.....	23
<b>3 Tidligere forskning på respons</b> .....	<b>25</b>
<b>3.1 Sommers´ deskriptive studie på lærerrespons (1982)</b> .....	<b>25</b>
<b>3.2 Hillocks´ systematiske forskningsreview på eksperimentelle responsstudier (1986)</b> .....	<b>26</b>
<b>3.3 Black og Wiliams litteratur-review om formativ vurdering (1998)</b> .....	<b>26</b>
<b>3.4 Hattie og Timperleys metastudie på effektstudier av respons (2007)</b> .....	<b>27</b>
<b>3.5 Studier i Norge og min plass i rekken</b> .....	<b>28</b>
<b>3.6 Fem teser om funksjonell respons</b> .....	<b>31</b>
<b>4 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>34</b>
<b>4.1 Fra vurdering av læring til vurdering for læring</b> .....	<b>34</b>
<b>4.2 Funksjonelt samhandlingsperspektiv på skriving og respons</b> .....	<b>36</b>
4.2.1 Funksjonelt perspektiv .....	36
4.2.2 Samhandlingsperspektivet .....	37
<b>4.3 Proessorientert skrivepedagogikk</b> .....	<b>41</b>
<b>4.4 Skrivehandling og overbevisende skriving</b> .....	<b>43</b>
4.4.1 Skrivehandling.....	43
4.4.2 Hva er overbevisende skriving?.....	44
<b>5 Analyser av lærerrespons og elevenes oppfølging</b> .....	<b>46</b>
<b>5.1 Skriveoppgave 1 – Reklame for favorittfilm</b> .....	<b>46</b>
5.1.1 Tekst 1 – Der sangen teller .....	47
5.1.2 Tekst 2 – Spenningen og kjærligheten du må få med deg .....	50
5.1.3 Oppsummerte tendenser .....	52
<b>5.2 Skriveoppgave 2 – Bokanmeldelse</b> .....	<b>54</b>
5.2.1 Tekst 3 – Fanget i flammene.....	54
5.2.2 Tekst 4 – En pingles dagbok: Den brutale sannheten .....	57
5.2.3 Tekst 5 – Innbrudd på skolen! .....	60
5.2.4 Oppsummerte tendenser .....	62
<b>5.3 Skriveoppgave 3 – Brev til kommunestyret</b> .....	<b>64</b>
5.3.1 Tekst 6 – Elever i [N1] kommune skal på leirskole .....	64

5.3.2 Tekst 7 – Uten tittel .....	67
5.3.3 Tekst 8 – Min mening om at 7. trinn på [N1] kommune skal få gå på leirskole .....	71
5.3.4 Oppsummerte tendenser .....	74
<b>6 Drøfting .....</b>	<b>76</b>
<b>6.1 Margkommentarer og sluttkommentarer .....</b>	<b>76</b>
<b>6.2 Responsens form .....</b>	<b>78</b>
6.2.1 Ros og positive vurderinger .....	78
6.2.2 Spørsmål.....	80
6.2.3 Anmodninger og påbud .....	80
6.2.4 Korrektur.....	81
<b>6.3 Responsens fokus .....</b>	<b>82</b>
6.3.1 Innhold .....	83
6.3.2 Kommunikasjon.....	84
6.3.3 Språkbruk.....	85
6.3.4 Rettskriving og formverk.....	86
<b>6.4 Blir tekstene bedre? .....</b>	<b>87</b>
<b>7 Avsluttende refleksjoner og viktig læring .....</b>	<b>89</b>
<b>8 Referanseliste .....</b>	<b>94</b>
<b>8.1 Figurer og tabeller.....</b>	<b>99</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>100</b>

## Sammendrag

Formålet for denne masteroppgaven har vært å undersøke skriftlig lærerrespons på overbevisende elevtekster på 7. trinn. Prosjektet er en kvalitativ studie med eksplorerende design, som har hatt til hensikt å gi innsikt i lærerresponsen som gis på elevtekstene og hva den fører til. Problemstillingen for prosjektet ble derfor følgende: *Hva slags respons gis på overbevisende elevtekster, og hva bidrar responsen med i elevenes tekstutvikling?*

Studien tar utgangspunkt i åtte overbevisende elevtekster fra Normprosjektet i to versjoner, førsteutkast med skriftlig lærerrespons og andreutkast utviklet på bakgrunn av responsen, totalt 16 tekster. Elevtekstene er resultat av tre ulike skrivebestillinger, og er vurdert av tre ulike lærere. Hensikten var å vise et mangfold i responsgivingen. Studien har en fleksibel, men også delvis strukturert tilnærming til materialet. Jeg har gått inn med åpent sinn, men Normprosjektets forventningsnormer har ligget som et bakteppe for å sette ord på det jeg fant. Jeg har benyttet meg av tekstanalyse som metode når jeg har analysert og tolket materialet. Siden studien bygger på to ulike typer data, lærerkommentarer og elevtekster før og etter respons, har jeg valgt å studere disse i et hermeneutisk perspektiv.

Analysene viste at lærerne i materialet benyttet seg av svært ulike metoder i tilbakemeldingene. Både margkommentarer, sluttkommentarer eller en kombinasjon av disse var vanlig, samtidig som lærerne også benyttet seg av ulike måter å formulere endringsforslagene på. Lærerresponsen rettet seg i hovedsak mot vurderingsområdene innhold, kommunikasjon, språkbruk og rettskriving og formverk i forventningsnormene. Elevene fulgte opp de aller fleste lærerkommentarene, i noe ulik grad. Analysene viste også at elevene strevde med å argumentere i den overbevisende skrivehandlingen, og klarte også bare i mer redusert grad å følge opp lærerkommentarer på dette området, sett i sammenheng med oppfølgingen på andre vurderingsområder. Likevel var også en gjennomgående tendens at elevtekstene forbedret seg på de områdene lærerresponsen tok tak i.

# ”Kan du finne flere argumenter?”

En analyse av lærerrespons på overbevisende elevtekster.

## 1 Læreren skriftlige prosessrespons på overbevisende skrijving

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

I *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (2013) er skrijving en av de grunnleggende ferdighetene. Og i rammeverket for de grunnleggende ferdighetene står det at skrijving skal gi elever fundament for livslang læring, og forutsetninger for å kunne delta i samfunnslivet (Udir, 2017a, s. 17). Vårt samfunn blir stadig mer tekstbasert, og dermed er det viktigere enn noen gang at elevene blir rustet til å kunne mestre de skriftlige uttrykkene samfunnet krever. Selv om alle lærere etter innføringen av de grunnleggende ferdighetene er skrivelærere, har norsklærerne et særlig ansvar for å ”utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker” (Udir, 2013, s. 5). Trygve Kvithyld og Arne Johannes Aasen (2011, s. 10) har uttalt at å utvikle elevene til kompetente skrivere er noe av det mest komplekse arbeidet lærere driver med. I denne prosessen anser jeg lærerresponsen underveis i skrivearbeidet som svært betydningsfull. At lærere har kunnskaper om vurdering av elevs skrivekompetanse er avgjørende for å kunne kartlegge nivået elevene befinner seg på, slik at de kan hjelpe elevene videre i skrivearbeidet. I 2009 ble underveisvurdering nedfelt i forskriften til *Opplæringslova*. I den siste revisjonen fastslås det at underveisvurdering skal være et redskap i læreprosessen, og at den skal øke elevenes kompetanse i faget. Underveisvurderingen skal gi informasjon om elevens kompetanse, og hvordan eleven kan utvikle denne (Kunnskapsdepartementet, 2009/17, § 3-11).

Likevel har det å gi respons på elevtekster vist seg å være utfordrende for lærere i deres daglige arbeid. Både fordi Kunnskapsløftet har vide formuleringer om skriveferdigheter, og fordi vurdering ofte baseres på skjønn og taus kunnskap (Evensen, 2010, s. 23; Solheim & Matre, 2014, s. 82). Denne usikkerheten kan føre til stor spredning i vurderingspraksisen, noe som også framkom da lærere skulle vurdere de nasjonale skriveprøvene i 2005. De samme skriveprøvene ble vurdert ulikt av forskjellige lærere, og resultatene av skriveprøvene kunne dermed ikke sees på som gyldige (Solheim & Matre, 2014, s. 77). På bakgrunn av dette ble

Normprosjektet (2012-2016)<sup>1</sup> satt i gang, og i dette prosjektet ble det utviklet forventningsnormer som sier noe om hva det er rimelig å forvente av elevenes skrivekompetanse etter 4. og 7. årstrinn. Normene er basert på læreres kunnskap om vurdering av skrivekompetanse, og er blitt brutt ned i mindre og mer målbare kategorier på hvert trinn. På den måten er de gjort mer konkrete enn de vide kompetansemålene i læreplanen. Forventningsnormene er et redskap lærere kan ta i bruk i sin vurdering og responsgivning, og som kan hjelpe å sikre en gyldig tilbakemelding ut fra elevenes nivå.

Normprosjektet er sentralt i mitt prosjekt siden jeg henter elevtekster fra deres database, og også tar i bruk de utarbeidede forventningsnormene i analysene. Jeg skal benytte meg av forventningsnormene for å se hvilke områder lærerne fokuserer på i sin skriftlige prosessrespons, og på hvilke områder elevene forbedrer tekstene. Siden forskningen viser at norske elever strever med å skrive sakpregede tekster, har jeg i dette prosjektet valgt å se på lærerespons på overbevisende elevtekster. Dette er trolig en skrivehandling elevene mestrer i mindre grad enn mer fortellende skrivehandlinger, og av den grunn er de avhengige av god veiledning i skriveprosessen. Da er det interessant å se på hvilke tekstnivåer læreren gir tilbakemeldinger på, for å hjelpe elevene i skrivearbeidet.

Det var særlig etter KAL-prosjektet (2000-2002)<sup>2</sup> det oppstod en bekymring over norske elevers skriveferdigheter når det gjaldt sakpreget skrijving. Målet for prosjektet var å undersøke læringsutbyttet til ungdomselever slik det kom til uttrykk gjennom den avsluttende skriftlige eksamen på 10. trinn (Berge, Evensen, Hertzberg & Vagle, 2005). Noe av det forskerne<sup>3</sup> fant ut, var at norske elever var gode skrivere, særlig når det gjaldt å skrive personlig og skjønnlitterært, men at elevene strevde mer med å skrive argumenterende tekster. Kvalitetsforskjellen på de skjønnlitterære og sakpregede tekstene var bekymringsfull. Eksamenssettene ga dessuten stor grad av valgfrihet når det gjaldt sjanger, og dermed var det overveiende mange som valgte en skjønnlitterær sjanger. Bare 10-15% valgte å skrive sakorienterte tekster (Evensen, 2003, s. 12). I forskningsrapporten uttrykkes det at valgfriheten av oppgaver kan gjøre at elevene lærer seg en spesifikk skrivemåte, som kan gå på bekostning av andre (Evensen, 2003, s. 11).

---

<sup>1</sup> Fullstendig tittel: *Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning.*

<sup>2</sup> Fullstendig tittel: *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig.*

<sup>3</sup> Prosjektets forskergruppe bestod av: Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen, Wenche Vagle, Frøydis Hertzberg og Sissel Anderson.

Det som framkom fra KAL-prosjektet samsvarer også med forskning på argumenterende skriving i andre land. I artikkelen "Why Students Can't Write Arguments" forklarer forskerne Aviva Freedman og Ian Pringle (1988) at elever i Canada i større grad mestrer fortellende tekster enn argumenterende. Det var strukturen i tekstene som viste seg å være utfordrende for mange. Mens over 85 % av elevene kunne bygge opp en narrativ tekststruktur, kunne bare 12,5 % av de samme elevene strukturere tekster etter et argumenterende mønster (Freedman & Pringle, 1988, s. 237).

Sidsel Merete Skjelten (2013) poengterer at etter KALs avdekking er det flere skriveforskere som peker på det samme problemet. Elevene har liten etterprøvbar argumentasjon i tekstene, og har vansker med å organisere og strukturere teksten slik at leseren enkelt kan følge resonnementene i teksten. Dermed blir oppbygging og underbygging av argumentasjon noe rotete i mange tekster. Anne Kristine Øgreid (2005) hevder at en rotete struktur i argumenterende tekster gjør det vanskelig å forstå tekstenes intensjoner. Berge (2005) beskriver at argumentene gjerne er konstaterende og ekspressive. Frøydis Hertzberg (2008) mener denne personlige ekspressiviteten kan ha en sammenheng med at elevene ikke klarer å løsrive seg fra den muntlige stilen de kjenner fra fortellinger, og at elever har ulik evne til å kunne abstrahere. Muntlighet er også et trekk skriveforskeren Richard Andrews (Andrews, Costello & Clarke, 1993) nevner når han forklarer hvorfor elever strever med argumenterende skriving. Elevene har problemer med å gå fra muntlig til skriftlig argumentasjon. I tillegg synes mange det er vanskelig å finne stoff om emnet, noe som gjør at argumentasjonen ikke blir så solid. At elevene heller ikke klarer å ordne stoffet i en logisk struktur, kan skyldes at de ikke har møtt denne strukturingsformen i like stor grad som fortellingens struktur. Fordi elevene møter fortellende tekster i større grad, finner en ofte det personlige og assosiative i argumenterende skriving (Skjelten, 2013, s. 165-166). Samlet ser vi at argumenterende skriving er utfordrende for elevene. Derfor kan det å studere læreres prosessrespons være berikende for feltet, da en vil kunne se på hvilke områder lærerne velger å veilede i de overbevisende skrivehandlingene, hva elevene mestrer på egenhånd og hva de mestrer ved hjelp av læreren.

Selv om KAL-studien begynner å bli noen år, og vi i mellomtiden har fått en ny læreplan, kan denne tendensen fortsatt være gjeldende. KALs funn om at det er mye skjønnlitterær skriving



i skolen er også understøttet av det nyere forskningsprosjektet SKRIV (2006-2010)<sup>4</sup> (Solheim & Matre, 2015, s. 76). Derfor er det fortsatt aktuelt å studere argumenterende skriving i skolen.

Anne Kristine Øgreid (2008) lister opp tre grunner til at det er interessant å studere elevers sakpregede skriving. 1) Det arbeides mye med argumenterende skriving i skolen, men elever behersker ikke denne type skriving i tilfredsstillende grad. 2) Ved innføring av grunnleggende ferdigheter ble det å kunne argumentere på ulike fagområder løftet fram. 3) Argumenterende skriving vil være nyttig for elevene i andre sammenhenger, både i samfunns- og yrkesliv, for å kunne delta i et demokratisk samfunn (Øgreid, 2008, s. 67).

Det vil derfor være interessant å se hva elevene strever med og hva de får til i overbevisende skriving, og hvordan læreren hjelper elevene videre i skrivearbeidet. Jeg ønsker å forske på lærerresponsen og dens virkning når det gjelder å utvikle elevenes overbevisende skriving. Dermed vil jeg i denne oppgaven prøve å svare på følgende problemstilling:

*Hva slags respons gis på overbevisende elevtekster, og hva bidrar responsen med i elevenes tekstutvikling?*

I oppgaven skal jeg analysere skriftlig lærerrespons på overbevisende elevtekster fra 7. trinn, samt studere elevtekstene før og etter responsen. Hvordan mester elevene den overbevisende skrivehandlingen og hvordan veileder læreren? Hvilken respons gis og hvordan? Hvordan følger elevene opp responsen? Og blir egentlig tekstene bedre etter responsen? Dette er interessante spørsmål jeg stiller meg før jeg tar fatt på å analysere datamaterialet, og det dukker sannsynligvis opp flere underveis i prosessen.

## **1.2 En klargjøring av responsbegrepet**

Innledningsvis ser jeg det nødvendig å klargjøre hvordan responsbegrepet blir forstått og brukt i oppgaven. Skriveforskerne Olga Dysthe og Frøydis Hertzberg definerer respons slik: Respons er ”skriftlige eller muntlige kommentarer på elev/studentarbeid som har til formål å forbedre prestasjonen eller forklare en karakter” (Dysthe og Hertzberg, 2009, s. 35). Ordet

---

<sup>4</sup> Fullstendig tittel: *Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring.*

respons er ofte blitt brukt synonymt med tilbakemelding, og handler om å reagere, stille spørsmål, kommentere eller si noe om en tekst slik at teksten kan forbedres (Dysthe, 1993, s. 144). Responsen gis ofte av lærere, men også av medelever, og responsgivingen kan skje på mange ulike måter. I oppgaven skal jeg se på læreres skriftlige kommentarer, som har til hensikt å forbedre elevenes prestasjon. Jeg utelater andre responstyper, som for eksempel elevrespons, responsgrupper eller muntlig respons.

Mari-Ann Igland (2009, s. 24) kaller respons som har til hensikt å forbedre prestasjonen for pedagogisk tekstrespons. En slik respons er læringsrettet, og når responsen er en pedagogisk handling skal den ikke bare si noe om teksten, den skal også fungere som undervisning. Den pedagogiske tekstresponsen kan dermed sees på som et didaktisk, diskursivt verktøy med læring og utvikling som mål (Igland, 2009, s. 32). Pedagogisk respons på elevtekster har til hensikt å utvikle elevenes skrivekompetanse og gjøre elevene til kompetente skrivere. Dette kan også kalles for *formativ vurdering*.

Vurdering er gjerne et begrep som dukker opp i sammenheng med respons, og begrepene går noen ganger litt inn i hverandre. I denne oppgaven er respons sentralt, men ordet vurdering blir også brukt. Vurdering handler om å kartlegge elevenes nivå, og å gi en formativ vurdering handler om å hjelpe elevene videre i læringsarbeidet. En definisjon av formativ vurdering er formulert på denne måten:

En vurdering kan kalles formativ hvis den 1) gjennomføres underveis i et læringsforløp og 2) hvis den har en eller flere av de følgende formålene: identifisere en elevs sterke og svake faglige sider, støtte til lærere i planleggingen av den videre undervisningen, støtte til elevene i å regulere sin egen læring, i revideringen av elevarbeid og for å utvikle elevenes evne til å vurdere seg selv, og fremme økt autonomi og ansvar for læring hos eleven (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 28, en oversettelse fra Cizek, 2010).

Å gi formativ vurdering kan altså sees på som å gi prosessrespons når hensikten er å støtte elevene i deres læring og utvikling, og kan knyttes tett opp til begrepet *underveisvurdering*. Når disse ulike begrepene av respons og vurdering brukes i oppgaven, er det snakk om læringsfremmende tilbakemeldinger, eller rettere sagt – framovermeldinger.

### 1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er bygget opp av syv ulike kapitler. I dette innledende kapitlet har jeg presentert valg av tema og problemstilling. Videre i kapittel to vil jeg presentere Normprosjektet som et utgangspunkt for studien, og også utvalgsprosess og materiale i eget prosjekt. Metodisk framgangsmåte og ulike overveielser knyttet til etikk og metode blir også belyst her. I kapittel tre vil jeg ta for meg tidligere forskning på respons i skolen, som kan belyse problemstillingen. Etterpå presenterer jeg det teoretiske rammeverket, som innebærer et funksjonelt samhandlingsperspektiv på skriving og respons. I analysekapitlet presenteres sentrale funn i empirien, som videre blir drøftet opp mot tidligere framlagt teori i drøftingskapitlet. Avslutningsvis gjør jeg meg opp noen refleksjoner omkring resultatene i oppgaven, og legger fram det som har vært viktig læring for meg i dette arbeidet. De erfaringene jeg har gjort meg gjennom denne prosessen kan også fungere som gode råd til andre lærere når det gjelder bruk av skriftlig lærerrespons i skriveundervisningen.

## 2 Materiale og metodiske tilnærminger

I dette kapitlet vil oppgavens materiale bli presentert. Det vil også bli gjort rede for de metodiske tilnærmingene til materialet. Til sist presenteres også overveielser om oppgavens kvalitet og etiske utfordringer. Før jeg presenterer eget materiale vil jeg gjøre rede for Normprosjektet, hvor jeg har hentet materialet fra, og som er et utgangspunkt for studien.

### 2.1 Normprosjektet som utgangspunkt for studien

Normprosjektet (2012-2016) har forsket på respons- og vurderingspraksis i skolen og elevers skrivekompetanse, og er av et kvasi-eksperimentelt design (Solheim & Matre, 2014, s. 77). Jeg vil gjøre rede for bakgrunnen for prosjektet og prosjektets formål. Videre vil jeg beskrive hvordan forskerne gikk fram for å utlede forventningsnormene, som jeg selv skal ta i bruk som en del av mitt metodiske verktøy. Jeg vil også presentere funn som gjelder elevenes skriveutvikling etter intervensjonen, og forklare modellen skrivehjulet som har hatt stor betydning for Normprosjektets organisering av materiale, og for undervisningen i intervensjonsperioden.

Normprosjektet ble satt i gang på bakgrunn av de nasjonale skriveprøvene, som ikke endte som forventet. Skriveprøvene ble utviklet i 2005 og hadde til hensikt å teste elevenes skrivekompetanse i ulike fag. Med disse skriveprøvene fulgte det også omfattende veiledningsressurser om vurdering til lærerne. Men da enkelte tekster ble vurdert av flere lærere, var spriket i vurderingene stort, og resultatene fra skriveprøvene kunne ikke sees på som gyldige (Solheim & Matre, 2014, s.77). Det feilslåtte prosjektet viste et manglende tolkingsfellesskap når det gjaldt vurdering av elevers skrivning. Dette resulterte i et ønske om å utvikle nasjonale normer for vurdering av skrivning. Normprosjektet ble igangsatt og utviklet forventningsnormene, som skulle være et redskap for vurdering i barneskolen (Solheim & Matre, 2014, s. 77). Normene viser hva samfunnet kan forvente at elevene har utviklet av ferdigheter etter de 4. og 7. trinn (Berge & Skar, 2015, s. 9). Et annet mål var også å se om bruken av de nasjonale forventningsnormene hadde noen effekt på hvordan lærerne vurderte elevtekster, og om normene hadde en virkning på elevenes utvikling av skriveferdigheter (Berge & Skar, 2015, s. 9).

Normprosjektet samlet inn data fra 20 prosjektskoler og fire kontrollskoler fra hele landet. 3088 elever fordelt på 3., 4., 6. og 7. trinn og omtrent 500 lærere deltok i prosjektet (Berge & Skar, 2015, s. 10). Datainnsamlingen bestod av et omfattende kvalitativ og kvantitativt materiale som omhandlet læreres vurderingskultur og elevers skriveutvikling, og ble samlet inn i ulike faser gjennom prosjektet (Solheim & Matre, 2014, s.77).

Vurdering av elevers skrivekompetanse hadde lenge vært basert på erfaringer og taus kunnskap. For å samle denne kunnskapen undersøkte forskergruppen<sup>5</sup> læreres responspraksis og benyttet ”think aloud-intervju”. Det vil si at lærerne skulle snakke seg gjennom hvordan de tenkte da de vurderte en tekst (Solheim & Matre, 2014, s. 82). På bakgrunn av det utviklet forskerne konkrete forventningsnormer for skriving etter 4. og 7. trinn.

I andre del av prosjektet skulle normene implementeres i lærernes vurderingspraksis. I denne fasen ble det derfor undersøkt om bruken av felles forventningsnormer hadde effekt på elevenes skriveferdigheter, og på lærernes vurderinger av elevtekster (Berge & Skar, 2015, s. 9). Lærere ved 20 skoler ble kurset, og innførte ny praksis i sin skriveundervisning. Hensikten var å gjøre det lettere for lærerne ”å gi presis og velfundert respons og tilpasset skriveopplæring” (Udir, 2016, s 11). Underveis fikk også lærerne veiledning fra forskerne. De fikk innspill til utforming av skriveoppgaver, til tekstvurdering, og hvordan de kunne koble teori til skriveidaktikk og praktisk undervisning (Solheim & Matre, 2014, s. 82).

Særlig sentralt i intervensjonsperioden sto også modellen *skrivehjulet*, en modell som viser til de funksjonelle sidene ved skriving. Lærerne i Normprosjektet skulle bruke skrivehjulet som en del av skriveopplæringen. Lærerne brukte skrivehjulet som utgangspunkt når de laget skriveoppgaver, og elevene fikk undervisning i de ulike skrivehandlingene. I tillegg er lærernes vurderinger basert på forventningsnormene som er forankret i skrivehjulets tenkning (Solheim & Matre, 2014, s. 81). Siden skrivehjulet ligger til grunn for opplæringen, skrivingen og vurderingen av tekstene i Normprosjektet, vil jeg kort presentere tanken bak modellen.

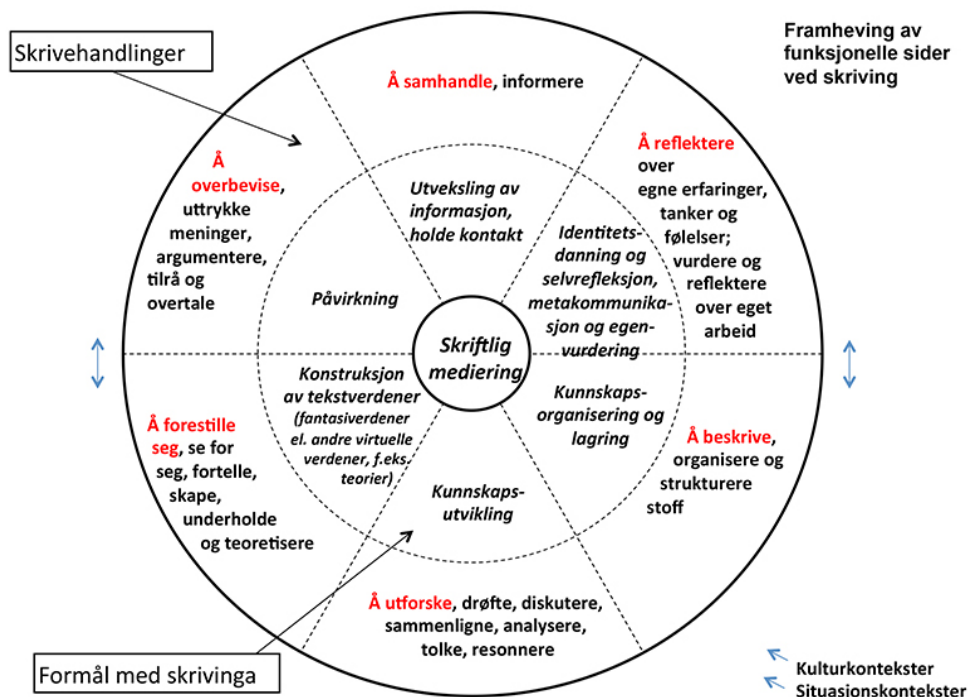
I skrivehjulet finner vi seks ulike skrivehandlinger. Evensen (2010, s. 20) forklarer at vi grovt sett har seks formål for skriving: Vi skriver for å holde kontakt med mennesker, for å

---

<sup>5</sup> Forskergruppen bestod av: Lars Sigfred Evensen, Hildegunn Otnes, Ragnar Thygesen, Kjell Lars Berge, Gustaf Skar, Synnøve Matre og Randi Solheim.

reflektere, strukturere, utforske, forestille eller overbevise. Disse målene for skriving kalles for skrivehandlinger. Skrivehandlingene har ulike hensikter med skrivingen, enten det er å påvirke andre eller å utvikle kunnskap. Skrivehjulet viser oss ulike sider ved skriving og skrivingens funksjoner og bruksområder, og sier også noe om hva elevene bør øves opp i gjennom skriveopplæringen (Solheim & Matre, 2014, s. 78). For forskerne i Normprosjektet var det viktig at skrivingen skulle ha en funksjon og et formål. Sammenhengen mellom skrivehandlinger og formål står særlig sentralt i skrivehjulet.

Nedenfor vises skrivehjulet i ”hvilestilling”. Som alle andre hjul kan dette også dreies på, men her vises de vanligste koblingene mellom skrivehandling og formål.



Figur 1. Skrivehjulet – framheving av funksjonelle sider ved skriving. Hentet fra Normprosjektet, udatert a.

Den dynamiske modellen kan dreies slik at man kan kombinere elementer på den måten det er hensiktsmessig. De stiplede linjene viser at det ikke er noen absolutte skiller mellom skrivehandlinger og ulike formål (Solheim & Matre, 2014, s. 78). Dermed bryter denne modellen med den tidligere rigide sjangertenkningen. Sjangerne plasseres utenfor hjulet i kulturkonteksten, og tanken er at skrivehandlingene kan bidra til å realisere sjangerne (Solheim & Matre, 2014, s. 81).

Skriftlig mediering er navet i hjulet som alt dreier seg rundt. Når en skal mediere konstrueres språket inn i koder (skrift). Skrivehjulet presenterer fire kategorier av ”verktøy” en kan benytte seg av i medieringen; skriftlig ordforråd og grammatikk, skriftlig diskursstruktur, skriftens modaliteter og skrivingens redskaper (Evensen, 2010, s. 21). Solheim og Matre (2014, s. 81) forklarer at man bruker disse språklige verktøyene i medieringen på tvers av skrivehandling, og at man kan velge å benytte seg av de verktøyene som best mulig tjener forholdet mellom handling og formål.

I løpet av et år skulle elevene skrive tekster innenfor hver av de seks skrivehandlingene i skrivehjulet. Skrivingen gjøres i flere faser, hvor elevene får prosessrespons på utkast før de skriver teksten ferdig som en presentasjonstekst. Elevene gjorde dette om igjen neste skoleår, og dermed kunne prosjektet undersøke elevenes utvikling fra 3. til 4. klasse og 6. til 7. klasse. Det viste seg at elevene jevnt over skrev bedre allerede andre halvår etter intervensjonen, og skrivekompetansen forbedret seg ytterligere år nummer to (Berge & Skar, 2015, s. 23). Det er elevene som deltok i prosjektet gjennom 3. og 4. trinn som kan sies å hatt mest utbytte av prosjektet, og det understrekes i Normprosjektets rapport at ”Elevener på småskoletrinnet verkar alltså ha mycket att vinna på systematisk skrivundervisning och skrivbedömning” (Berge & Skar, 2015, s. 38). Likevel hevdes det at en ikke har grunn til å mene at 6.- og 7. klassingene har hatt mindre utviklingspotensiale. Skriveferdighetene til denne gruppen er forbedret tilsvarende et halvt års ekstra undervisning, sammenlignet med kontrollskolene. For noen grupper tilsvarer effekten opp mot to års ekstra undervisning (Berge & Skar, 2015, s. 7).

Et interessant funn i Normprosjektet er at flere variabler som kjønn, morsmål, målform eller fødselsmåned, ikke ser ut til å samvariere med elevenes skriveutvikling (Berge & Skar, 2015, s. 50). I Normprosjektet viste det seg at guttene skrev like godt som jentene, noe som fraviker fra tidligere forskning. Likevel skrev jentene i 7. klasse bedre enn guttene i slutten av prosjektperioden (Berge & Skar, 2015, s. 50). Det at elevene var født i ulike måneder i året ikke hadde noe å si for utviklingen for skrivekompetanse, viser til at den forskningsbaserte skriveundervisningen, basert på skrivehjulet, utjevnet ferdighetsforskjeller (Berge & Skar, 2015, s. 50).

## 2.2 Utvalgsprosess og materiale i mitt prosjekt

Det empiriske materialet er hentet fra Normprosjektet og består av to ulike typer tekster, elevtekster og lærerkommentarer. Noen av tekstene som ble samlet inn under Normprosjektet ligger åpent for forskning i Normkorpuset, en database tilhørende UiO. I utvalget i databasen finner man tekster fra 379 elever, som utgjør ca 12% av det totale utvalget til Normprosjektet. De 5000 elevtekstene i korpuset er samlet i perioden 2012-2014 (Berge & Skar, 2015, s. 11).

I databasen finnes en søkemotor hvor man kan gjøre avgrensninger i forhold til blant annet trinn, skrivehandling, utkast med lærerespons, andreutkast etter lærerespons, målform og andrespråk. Alle elevtekstene i databasen er anonymisert og administrert med en kode. Har eleven skrevet navn, steder eller skole, har dette blitt sladdet av hensyn til personvernet. Jeg har ingen mulighet for å spore tekstene tilbake verken til skole, elever eller lærere. Databasen er åpen for forskning og tilgjengelig for bruk i undervisning, men krever passord.

Utvalget<sup>6</sup> mitt består av 8 overbevisende tekster av elever på 7. trinn i to versjoner, en med lærerespons og en revidert utgave, til sammen 16 tekster. Krav i utvelgelsen var følgende:

- Elevtekster på 7. trinn
- Overbevisende skrivehandling
- At tekstene fantes i to versjoner (førsteutkast med skriftlig respons, og andreutkast)

Da jeg avgrenset søket til 7. trinn, overbevisende elevtekster og lærerespons, fikk jeg opp 77 treff. Etter en gjennomgang av disse fant jeg ut at 52 tekster ikke hadde skriftlig lærerespons. Det kan selvfølgelig tenkes at lærerne har gitt muntlig respons på disse tekstene, men det vet jeg ikke noe om. Av de resterende 25 tekstene, fantes 24 av tekstene i to versjoner. Jeg laget meg en oversikt over tekstene der jeg skrev opp en kort beskrivelse av responsen, skriveoppgavene og hvor mange forskjellige skoler som var representert. Jeg ville prøve å unngå for mange tekster vurdert av samme lærer, da jeg ønsket å studere et mangfold i responsgivning på overbevisende elevtekster på 7. trinn. Ut fra de 24 tekstene har jeg derfor foretatt et strategisk utvalg, og avgrenset til 8 tekster som viste ulikt spekter av responsgivning.

---

<sup>6</sup> Elevtekstene er hentet fra Normkorpuset (2017):  
<http://www.hf.uio.no/iln/om/organisasjon/tekstlab/prosjekter/norm/>



Da har jeg ekskludert tekster med eksempelvis dårlig scan, få lærerkommentarer, og forsøkt å finne mest mulig forskjellige typer respons.

For å øke studiens etterprøvbarhet oppgis de søkbare kodene på elevtekstene i en tabell. I tabellen vises også hvilke tekster som hører sammen med de ulike skriveoppgavene. Jeg har også nummerert tekstene for å skape en enklere oversikt når jeg omtaler dem i oppgaven. Elevtekstene er også lagt ved som vedlegg, slik at de enkelt kan studeres av lesere som ønsker å etterprøve analyser og tolkninger i oppgaven.

**Tabell 1.** Oversikt over elevtekster og skriveoppgaver

Elevtekst med respons	Elevtekst etter respons	Skriveoppgave
c735jg_7o1v_4 Tekst 1a Vedlegg 1	c735jg_7o2v_4 Tekst 1b Vedlegg 2	Skriv en tekst der du reklamerer for en av dine favorittfilmer. Kom med gode eksempler på hvorfor nettopp denne filmen er så god, og hvorfor andre bør se den. Teksten du skriver skal kunne trykkes i skoleavisa, og er først og fremst ment for elever på 5. til 7. trinn.
c747jn_7o1v_4 Tekst 2a Vedlegg 3	c747jn_7o2v_4 Tekst 2b Vedlegg 4	Kriterier: Teksten må være kort og presis, slik at den får plass i skoleavisa. Du skal særlig tenke på hvordan du henvender deg til leseren i denne teksten. Hvordan vil du friste noen til å se nettopp denne filmen?
j609jn_7o1v_2 Tekst 3a Vedlegg 5	j609jn_7o2v_2 Tekst 3b Vedlegg 6	Tema: bokanmeldelse. Skriv en bokanmeldelse om en bok du liker, som du skal presentere for medelevene dine. I bokanmeldelsen skal du overbevise dine medelever om at nettopp denne boken er verdt å lese. Anmeldelsen skal inneholde minst tre argumenter for hvorfor du mener dette er en bok verdt å lese. Husk å fortelle litt om temaet, handlingen og hovedpersonen(-e).
j621ga_7o1v_2 Tekst 4a Vedlegg 7	j621ga_7o2v_2 Tekst 4b Vedlegg 8	
j628jb_7o1v_2 Tekst 5b Vedlegg 9	j628jb_7o2v_2 Tekst 5c Vedlegg 10	
t720gn_7o1v_4 Tekst 6a Vedlegg 11	t720gn_7o2v_4 Tekst 6b Vedlegg 12	Skriv et brev til kommunestyret for å overbevise dem om at det er viktig at elevene i kommunen får reise på leirskole selv om kommunene har dårlig råd.
t728gn_7o1v_4 Tekst 7a Vedlegg 13	t728gn_7o2v_4 Tekst 7b Vedlegg 14	
t735gn_7o1v_4 Tekst 8a Vedlegg 15	t735gn_7o2v_4 Tekst 8b Vedlegg 16	

De åtte elevtekstene er resultat av tre ulike skriveoppgaver. Ut fra korpuset kan en se at elevtekstene er fra tre ulike skoler i Oslo- og Trøndelagsområde, og er vurdert av tre forskjellige lærere. Tekstene jeg har plukket ut er tekster som viser ulike typer respons som sluttkommentarer, retting med penn i tekst og margkommentarer. Elevtekstene er skrevet av fire jenter og fire gutter. Ved to av tekstene er både førsteutkast og presentasjonstekst skrevet på PC. Tre tekster er skrevet for hånd, både utkast og presentasjonstekst. Og ved tre tekster er førsteutkastet skrevet for hånd, mens presentasjonsteksten er skrevet på PC. Jeg vet ikke noe om lærerne i materialet, men i oppgaven vil alle bli omtalt som kvinnelige.

Til nå har jeg gjort rede for utvalgsprosessen, og gitt en kort beskrivelse av materialet. Videre vil jeg presentere skriveoppgavene elevtekstene tar utgangspunkt i, og si noe om hva oppgavetekstene inviterer til, og hva man kan forvente seg av tekstene ut fra skriveoppgavene.

### 2.2.1 Skriveoppgavene

En skriveoppgave har til hensikt å dokumentere elevenes kunnskaper om et emne, eller å utvikle elevene som skrivere. Oppgavene ber ofte om en viss lengde, et innhold, struktur og sammenheng. En skriveoppgave er en igangsetter av skriveprosessen; den instruerer, iscenesetter og inviterer elevene til skriving (Otnes, 2015, s. 12). Normprosjektet rettet stor oppmerksomhet mot skriveoppgavene. De ønsket at lærerne i prosjektet skulle utvikle en større bevissthet rundt hva de ønsket å oppnå med skriveoppgavene de ga til elevene (Otnes, 2015, s. 19). Lærerne i Normprosjektet ble raskt oppmerksomme på at oppgaveformuleringene hadde mye å si for elevsvarene, og arbeidet derfor for å lage gode skriveoppgaver til undervisningen (Kvistad & Smemo, 2015, s. 239). Anne Holten Kvistad og Jorun Smemo (2015) foretok en studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet, som alle genererte høyt vurderte elevtekster. Når jeg presenterer de tre skriveoppgavene i min studie, vil jeg knytte dem opp til elementer Kvistad og Smemo har funnet som vellykkede trekk i skriveoppgaver.

Det er ingen tvil om at skriveoppgavene som er gitt som igangsettere for elevtekstene i mitt materiale, baserer seg på den funksjonelle tenkningen i skrivehjulet. Lærerne i prosjektet skulle lage skriveoppgaver som presenterte formålet med skrivingen, både hensikten, situasjonen og/eller mottakeren (Normprosjektet, 2012-2013, s. 7). Alle de tre oppgavene tar

utgangspunkt i noe som engasjerer elevene; favorittfilm, favorittbok, eller elevenes ønske om å få dra på leirskole. I tillegg kommer mottakeren tydelig fram i oppgavetekstene. I to av oppgavene er det medelever som er mottakere, og i den siste oppgaven er mottakerne politikerne i kommunestyret. En av oppgavene viser til reell mulighet for publisering i skoleavisa. Alle skriveoppgavene inviterer til en overbevisende skrivehandling, og tilbyr også sjangere som middel for å nå formålet om å overbevise, deriblant sjangrene bokanmeldelse, reklame og brev. Jeg vil nå presentere og beskrive de tre skriveoppgavene:

## 1. Reklame for favorittfilm

Skriv en tekst der du reklamerer for en av dine favorittfilmer. Kom med gode eksempler på hvorfor nettopp denne filmen er så god, og hvorfor andre bør se den. Teksten du skriver skal kunne trykkes i skoleavisa, og er først og fremst ment for elever på 5. til 7. trinn.

Kriterier: Teksten må være kort og presis, slik at den får plass i skoleavisa. Du skal særlig tenke på hvordan du henvender deg til leseren i denne teksten. Hvordan vil du friste noen til å se nettopp denne filmen?

Oppgaven har tydelig et formål og en tydelig mottaker, og skrivesituasjonen blir mer reell når elevenes tekster har mulighet for publisering. Oppgaver med autentiske og reelle lesere er oppgaver elever ofte presterer godt på, fastslår Kvistad og Smemo (2015, s. 231) i studien som forsket på gode skriveoppgaver i Normprosjektet. I oppgavesvaret kan en forvente en tydelig henvendelse til leseren, og argumentasjon som reklamerer for å se filmen. Siden det også er opplistet kriterier om tekstens form, kan leseren forvente at teksten er kort og presis.

## 2. Bokanmeldelse

Tema: bokanmeldelse. Skriv en bokanmeldelse om en bok du liker, som du skal presentere for medelevene dine. I bokanmeldelsen skal du overbevise dine medelever om at nettopp denne boken er verdt å lese. Anmeldelsen skal inneholde minst tre argumenter for hvorfor du mener dette er en bok verdt å lese. Husk å fortelle litt om temaet, handlingen og hovedpersonen(-e).

Her er sjangeren bokanmeldelse nevnt. Da vil leseren forvente at visse kjennetegn ved sjangeren blir oppfylt. Videre ser vi at sjangeren er valgt av en hensikt, å oppfylle målet for oppgaven som er å overbevise medelevene. Skriveoppgaven presenterer så noen kriterier, som minst tre argument, og å fortelle om tema, handling og hovedperson. Kriteriene sikrer at

bokanmeldelse-sjangeren blir gjenkjennelig. Kvistad og Smemo (2015, s. 238) hevder at oppgaver med sterk styring for innhold, tekstopbygging og språkbruk, fungerer som gode stillaser for elevene, særlig de svake skriverne, som fører til at elevene ofte leverer gode besvarelser. Likevel kan en slik styring føre til mer ”like” besvarelser, og begrense kreativiteten og skrivefriheten til sterke skrivere (Kvistad & Smemo, 2015, s. 240). Mottakeren framkommer tydelig i oppgaveteksten. Siden teksten skal presenteres for medelever, kan man forvente et språk og argumentasjon elevene til daglig bruker seg imellom.

### 3. Brev til kommunestyret

Skriv et brev til kommunestyret for å overbevise dem om at det er viktig at elevene i kommunen får reise på leirskole selv om kommunene har dårlig råd.

Den siste skriveoppgaven tar også utgangspunkt i noe som engasjerer elevene, men har en annen type mottaker. Vi kan forvente oss at elevene bruker et annet språk, og kanskje annen argumentasjon, når de skriver til voksne i kommunestyret, enn om de hadde skrevet til sine medelever. Sjangeren brev nevnes, og med det stilles visse forventninger til form og innhold i teksten.

Skriveoppgavene gir føringer for elevenes skriving, men også føringer for hva en leser kan forvente seg av teksten. Det er hensiktsmessig å vite noe om oppgavens karakter, når jeg senere skal dykke inn i tekstene og responsen på tekstene. Forskning viser at formål og vurdering henger sammen. Læringsfremmende vurderingspraksis handler om å gi respons i forhold til skriveoppgavens formål (Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Dersom responsen skal oppleves som relevant for elevene, er det av stor betydning at både lærer og elev har en felles forståelse av formålet med skrivingen (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 10). En slik felles forståelse mener jeg oppgavetekstene legger til rette for.

#### 2.2.2 Forventningsnormene

I tabellen nedenfor vises forventningsnormene utviklet for 7. trinn i Normprosjektet, og som jeg skal ta i bruk i analysen av lærerresponsen på elevtekstene.

**Tabell 2.** Forventningsnormer etter 7. trinn. Hentet fra Normprosjektet, udatert b.

Vurderingsområde	Det som blir vurdert	Skriveren skal:
Kommunikasjon	Under <i>Kommunikasjon</i> vurderes det i hvilken grad teksten kommuniserer med lesere på en relevant måte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ innta relevante skriverposisjoner og kunne veksle mellom ulike relevante skriverposisjoner</li> <li>▪ vende seg på en relevant måte til kjente og/eller ukjente lesere.</li> </ul>
Innhold	Under <i>Innhold</i> vurderes det om det som teksten handler om, er relevant og utdypet.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ presentere egne og andres forestillinger, erfaringer og synspunkt på en utdypet måte</li> <li>▪ presentere og utdype et innhold som er tematisk relevant, for eksempel for det fagområdet man skriver om</li> <li>▪ tilpasse mengden av innhold til det som teksten handler om.</li> </ul>
Tekstopbygging	Under <i>Tekstopbygging</i> vurderes tekstens overordnede komposisjon, sammenhengen mellom de enkelte delene av teksten og i de ulike delene av teksten.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ mestre ulike måter å strukturere tekster på</li> <li>▪ komponere teksten på en formålstjenlig måte (f.eks. sjanger)</li> <li>▪ mestre avsnitt som organiseringsprinsipp</li> <li>▪ bruke varierte koplingsmarkører for å uttrykke sammenheng i teksten.</li> </ul>
Språkbruk	Under <i>Språkbruk</i> vurderes ordvalg, setningsbygging og stil.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ bygge opp komplekse og varierte setninger</li> <li>▪ bruke et relevant, variert og presist ordforråd, også fagbegreper</li> <li>▪ bruke en relevant språklig stil</li> <li>▪ bruke varierte språklige virkemidler.</li> </ul>
Rettskriving og formverk	Under <i>Rettskriving og formverk</i> vurderes det i hvilken grad eleven behersker reglene for korrekt skriftlig bokmål eller nynorsk.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ mestre ortografisk skriving</li> <li>▪ mestre skillet mellom og/å og da/når</li> </ul>
Tegnsetting	Under <i>Tegnsetting</i> vurderes det om skriveren behersker de formelle reglene for bruk av skilletegn.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ mestre bruk av kolon, parentes og bindestrek</li> <li>▪ bruke komma mellom helsetninger</li> <li>▪ bruke komma etter leddsetninger.</li> </ul>
Bruk av skriftmediet	Under <i>Bruk av skriftmediet</i> vurderes den grafiske utformingen og håndskriften.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ skape et oversiktlig og hensiktsmessig sideoppsett</li> <li>▪ markere avsnitt grafisk</li> <li>▪ kombinere ulike multimodale uttrykksmiddel for å skape helhet og mening i teksten</li> <li>▪ bruke digitale tekstressurser med ulike kommunikative og estetiske formål</li> </ul>

Forventningsnormene dekker flere sider ved teksten, både på makro- og mikronivå. Jeg ønsker å se hvilke vurderingsområder som vektlegges i responsen på de overbevisende elevtekstene. Jeg vil også ta i bruk normene for å kunne si noe om hvordan tekstene har utviklet seg etter responsen.

Selv om forventningsnormene setter en nasjonal standard for vurdering av skriving, må man ikke glemme kompetansemålene i Kunnskapsløftet. En kan likevel se at det er en sammenheng mellom normene og læreplanmålene. Kompetansemålene er vidt formulerte og forventningsnormene kan plasseres inn under dem:

Elevene skal etter 7. trinn kunne:

- mestre sentrale regler i formverk og ortografi og skrive tekster med variert setningsbygning og funksjonell tegnsetting (Rettskriving og formverk/ tegnsetting/språkbruk).
- skrive sammenhengende med personlig og funksjonell håndskrift, og bruke tastatur på en hensiktsmessig måte (Bruk av skriftmediet).
- skrive tekster med klart uttrykt tema og skape sammenheng mellom setninger og avsnitt (Innhold/tekstopbygging).
- skrive fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder, og tilpasse egne tekster til formål og mottaker (Kommunikasjon).

(Udir, 2013, *Læreplan i norsk*, s. 8)

Selv om læreplanmålene og forventningsnormene er ulikt formulert, er det likevel en sammenheng mellom dem. Normprosjektets forventingsnormer kan plasseres inn under de ulike kompetansemålene for skriftlig kommunikasjon. Parentesene ved siden av kompetansemålene viser hvor de ulike vurderingsområdene i forventningsnormene kan plasseres i læreplanmålene. De mer konkrete forventningsnormene kan sees på som en presisering av kompetansemålene.

## 2.3 Metodiske tilnærminger

I forskningen benytter jeg meg av kvalitativ metode. Kvalitativ forskning har til formål å søke forståelse, fordypning og innsikt. Derfor gir en kvalitativ studie mye informasjon om få enheter (Thagaard, 2013, 17). En kvalitativ studie er mer opptatt av mening og innhold, enn omfang og bredde. I denne sammenhengen vil det si at jeg ønsker å få en dypere forståelse og innsikt i responsgivingen på overbevisende elevtekster, og vil derfor basere forskningen på et mindre utvalg og fordype meg i det.

### 2.3.1 Tekstanalyse av to ulike typer tekster

I kvalitativ forskning kan man benytte seg av ulike metoder. Alt fra intervju, observasjon til ulike typer tekstanalyser inngår som kvalitative forskningsmetoder. Den metodiske tilnærmingen i denne studien vil være tekstanalyse. Metoden er valgt ut fra oppgavens mål som er å få innsikt i responsen som gis til overbevisende elevtekster på 7. trinn, og hva den bidrar med i elevenes tekstutvikling. Jeg skal foreta tekstanalyse av to ulike typer tekster: både lærerresponsen, hvor jeg ser på innhold og form, og elevtekstene, der jeg fokuserer på utvikling på ulike språk- og tekstnivå ut fra responsen.

Elevteksten er primærtteksten, som er den teksten som er utgangspunktet for veiledningen. Responsen sees på som en tekst som står til primærtteksten. Igland (2008, s. 171) sier at lærerkommentarene både er en *paratekst* og en *metatekst*. Det vil si at lærerkommentarene er en ved-siden-av-tekst, der tekstens mening ikke kan forstås isolert fra teksten den står til. Særlig er kanskje margkommentarer som viser til konkrete tekstsegment særs kontekstavhengige for å forstå kommentarenes mening, og kan ikke leses løsrevet. Samtidig som lærerkommentarene er en paratekst, er de også en metatekst som sier noe om den andre teksten og hvordan den fungerer. Kommentarenes hensikt er å påvirke elevene til refleksjon over sin egen tekst (Igland, 2008, s. 171).

Når man studerer elevtekster og lærerrespons, legges det derfor ofte et helhetsperspektiv på lesningen for å fange opp så mye som mulig. I Utdanningsdirektoratets sensorveiledning står det at sensorene skal vurdere helheten i elevens tekst for å se hva eleven mestrer (Udir, 2010, s. 8). Dermed ses de ulike elementene i teksten i lys av helheten. Siden lærerkommentarer og

elevtekster må sees i et helhetsperspektiv, legges hermeneutisk vitenskapsteori til grunn for forskningen i denne studien.

Hermeneutikken hevder at en bare kan forstå de fenomener en studerer ut fra helheten (Thagaard, 2013, s. 41). Her fortolkes fenomenene vekselvis mellom del og helhet. Den hermeneutiske tilnærmingen vil særlig komme til syne i min analyse og fortolkning, da jeg ikke kan si noe om lærercommentarene isolert sett, men er nødt for å se dem i lys av sammenhengen. Det vil si at jeg må se lærercommentarene i lys av elevteksten, føringer fra skrivebestillingene, og noen ganger må oppsummerende sluttrespons forstås i lys av margcommentarene underveis. Hvilken mening lærercommentarene kommuniserer, kan ikke leses ut fra dem selv. De må studeres i den tekstlige sammenhengen til utkastene, relasjonen til oppgavekontrakten, og hvilke føringer de får for videre arbeid med teksten (Igland, 2008, s. 198). Også når jeg skal si noe om tekstenes utvikling må det sees i forbindelse med lærercommentarene som står til utkastet. Dermed vil jeg måtte bevege fortolkningen fra del til helhet i en vekselvirkning for å kunne si noe om dette samspillet i analysene og tolkningene av fenomenet. Lærercommentarene er styrende for hva jeg har valgt å fokusere på, men de vil aldri bli studert isolert fra den sammenhengen de står i.

Tekstanalyse har som hensikt å fortolke og prøve å forstå tekstene, ut fra forskningsspørsmålet. Det skal jeg gjøre ved å systematisere lærerresponsen i kategorier som er teoretisk utledet. Jeg tar i bruk forventningsnormene som en inngang til materialet, for å se hvilke tekstlige områder lærerne velger å veilede på i de overbevisende elevtekstene. Disse normene vil fungere som kriterier for hva jeg ser etter i analysene av responsen, og også i tekstutviklingen. Forventningsnormene vil være en støtte når jeg skal si noe om på hvilke områder tekstene utvikles, og en standard for å si noe om tekstenes kvalitet før og etter responsen. På denne måten får jeg sett på lærerresponsens og elevtekstenes innhold.

I tillegg til å si noe om lærerresponsens innhold basert på normene, ønsker jeg også å se på responsens form. Da ønsker jeg å se på hvor i teksten responsen er plassert, og også hvordan lærerne henvender seg til elevene. Der vil jeg ta i bruk noen av komponentene som er å finne hos Mari-Ann Igland (2008): vurdering, anmodning, påbud, spørsmål og ros. Igland har også en skala for grad av oppfølging av lærercommentarer: full oppfølging, redusert eller minimal oppfølging, opphevet forslag fra lærer, eller overført segment. Jeg vil ta i bruk disse begrepene når jeg skal beskrive elevenes grad av oppfølging av responsen. Noen steder har



jeg benyttet andre begreper som bedre beskriver responsens funksjonelle element, som for eksempel korrektur eller understreking. Der elevene har gjort endringer som ikke er basert på lærerresponsen, omtales dette som egeninitierte endringer.

## **2.4 Er studien troverdig, gyldig og generaliserbar?**

Det stilles krav til all forskning for å sikre at forskningen holder kvalitet. Forskningen skal foregå innenfor forskningsetiske retningslinjer og være troverdig. Tove Thagaard (2013, s. 22) presenterer tre krav som stilles for å sikre forskningens legitimitet; reliabilitet (pålitelighet), validitet (gyldighet) og generaliserbarhet. I det følgende vil jeg reflektere over kvaliteten av studien og komme med noen forskningsetiske betraktninger.

### **2.4.1 Usikkerhetsmomenter ved materialet og metode**

Det er noen usikkerhetsmomenter ved materialet og den metodiske tilnærmingen. For det første er lærerne klar over at det de skriver er med i et forskningsprosjekt. Dermed kan det tenkes at responsen ser annerledes ut enn den kanskje gjør til vanlig. Dette handler om det menneskelige ønske om å framstille seg på best vis (Thagaard, 2013, s. 115). Det kan tenkes at lærerne utformer responsen slik de tror at forskerne ønsker de skal gjøre det. En bør derfor være forsiktig med å trekke slutninger om hvordan en typisk respons på overbevisende tekster ser ut. I tillegg har lærerne fått forventningsnormene som vurderingsverktøy, og det er ikke sikkert at det er slik responsen til lærerne vanligvis har sett ut før prosjektdeltakelsen.

For det andre vil de tolkninger som trekkes bare kunne basere seg på den faktiske teksten, og jeg vet dermed ikke noe om elevene har fått annen eller mer veiledning i muntlig form i ettertid, som kan prege andreutkastet. Dette kunne jeg fått mer innsikt i om jeg for eksempel også hadde valgt å observere skrivingen i en case-studie som Igland. Jeg vet heller ikke noe om hva klassen har fokusert på før skrivingen. Den ene læreren retter blikket mest mot tegnsetting og rettskriving, og retter med penn i teksten. Klassen har kanskje hatt fokus på rettskriving før skrivingen, og dermed retter lærer også ut fra dette. Dette problemet kunne vært løst ved observasjon eller intervju, men jeg har ikke kjennskap til hvilke skoler som er med i mitt materiale. Et annet moment er at de elevene som skriver tekstene på PC, kan ha tatt i bruk maskinens rettskrivingsprogram. Dette vet jeg ikke noe om, men det kan ha hatt en innvirkning på elevenes skriveferdigheter både i det første og det andre utkastet.

### 2.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig en studie er, både når det gjelder framgangsmåte og resultater (Thagaard, 2013, s. 193). Påliteligheten økes om man kan etterprøve resultatene i en ny tilfeldig gruppe i populasjonen. Agnete Andersen Bueie (2017, s. 52) sier at i kvalitativ forskning kan ikke dette alltid la seg gjøre, og derfor snakker en ofte om *troverdighet* i kvalitativ forskning. Troverdigheten økes ved å være transparent i forklaringen av innhenting, analyse og formidling av data (Bueie, 2017, s. 52).

Jeg har begrunnet valget av problemstilling og presentert framgangsmåten for å svare på denne. Jeg har forsøkt å gjøre nøye rede for hvorfor jeg har valgt tekster av overbevisende skrivehandling, og i dette kapitlet har jeg forsøkt å gi en grundig beskrivelse av hvordan jeg har gått fram i utvelgelsen av de 8 elevtekstene og gitt beskrivelser av materialet.

Jeg har også forklart hvordan jeg analyserer materialet, hvor jeg tar i bruk forventningsnormene som analyseverktøy og noen av Iglands analysebegreper, med en hermeneutisk vitenskapsforståelse til grunn. At jeg tar i bruk allerede utviklede og utprøvde forskningsverktøy, samtidig som jeg forklarer de endringene jeg har foretatt, mener jeg øker troverdigheten i studien.

I analysen legges utdrag fra materialet ved, slik at leseren kan få et innblikk i hva jeg baserer mine tolkninger på. Materialet ligger også som vedlegg, og er større og lettere å lese. Jeg har nummerert linjene i tekstmaterialet, som jeg viser til i analysene, slik at det blir lettere for en leser å følge. Jeg har forsøkt å legge til rette for at lesere best mulig skal få tilgang til materialet forskningen bygger på, og hvordan jeg har gått fram i analyseprosessene, slik at leseren kan ta en stilling til og etterprøve mine valg og tolkninger, og selv vurdere hvor rimelige mine slutninger er.

### 2.4.3 Validitet

Forskningens validitet dreier seg om gyldigheten av tolkningene (Thagaard, 2013, s. 194). Thagaard (2013, s. 194) sier at forskeren bør være kritisk til det grunnlaget han trekker slutninger på, og til egne funn for å øke gyldigheten av sin studie. Forskningens gyldighet økes gjennom refleksjon rundt forskningen og problemer knyttet til eget prosjekt. Jeg har

reflektert rundt svakheter ved både materialet og metoden, og jeg er dermed klar over hvilke begrensninger som finnes når jeg trekker slutninger.

Thagaard (2013, s. 194) mener også at forskerens relasjon til informantene bør sies noe om for å vurdere forskningens gyldighet. Siden jeg ikke har noen relasjon til lærerne eller elevene i forskningen, kan det tenkes at mine vurderinger blir mer nøytrale enn om jeg hadde kjent informantene. Dette kan bidra til å øke studiens gyldighet. Likevel kan ikke data bli avdekket av vurderingsfrie personer som kan legge fram den fulle og objektive sannhet (Igland, 2008, s. 103). Derfor vil heller ikke denne studien være blottet for tolkninger og vurderinger. Det som blir presentert vil være farget av min forståelseshorisont. Men jeg har fått god veiledning underveis i forskningsprosessen, og har tiltro til at veileder ville informert meg om feilslutninger.

Til sist kan også gyldigheten av en studies funn knyttes til at flere studier bekrefter hverandre, og gyldigheten styrkes ved at andre studier understøtter resultatene (Thagaard, 2013, s. 194). Det er funn i min studie som bekreftes av flere andre studier på respons. Slike bekreftelser bidrar til å øke dette forskningsprosjektets validitet.

#### **2.4.4 Generalisering**

Generalisering handler om hvorvidt studien kan overføres eller sies å beskrive fenomenet i populasjonen, utover det utvalget som er med i studien. I kvalitative studier kan det være vanskelig med sikkerhet å generalisere på denne måten. Dermed brukes ofte begrepet *overførbarhet*, som viser til om funnene i studien kan sies å kunne overføres til andre lignende situasjoner. Spørsmålet om generalisering henger ofte sammen med hvordan utvalget er foretatt (Igland, 2008, s. 109). Skal en generalisere må utvalget være randomisert, slik at alle i populasjonen har like sjanser for å bli valgt ut. I denne studien er det ikke foretatt et tilfeldig utvalg, og studien er heller ikke ute etter å oppnå representativitet. Det er foretatt et strategisk utvalg for å vise et mangfold i responsgivingen. Ettersom oppgavens omfang begrenser materialmengden, representerer materialet bare en liten del av fenomenet. Studien kan derfor ikke generaliseres til å gjelde alle læreres måte å gi respons på overbevisende elevtekster, heller ikke alle lærere på 7. trinn.

Selv om studien ikke har en global overføringsverdi, kan en likevel snakke om en viss form for generalisering. Funnene kan ha overføringsverdi til andre lignende situasjoner. Lesere med erfaringer fra feltet vil gjerne kunne oppleve funnene som gjenkjennbare.

Forhåpentligvis vil funnene også kunne være til nytte for andre lærere i deres skriveundervisning. Forskningsresultatene kan bidra til å gi lærere større innsikt i skriftlig prosessrespons på elevtekster. Igland sier at selv om studien ikke kan generaliseres, kan den bidra til generell innsikt. Det kan være tendenser i mitt prosjekt som kan gi grunnlag for en slik generell innsikt på feltet. Selv om materialet mitt er begrenset, kan det likevel si noe utover seg selv. Det er ikke bare enkeltksemples på responsarbeid, men kan si noe om mer universelle erfaringer og prosesser (Igland, 2008, s. 110).

Avslutningsvis i kapittel syv, vil jeg komme med noen råd om responsgivning. Rådene vil være et resultat av generalisering av funnene i forskningen, og kan fungere som konkrete responstips til bruk i skriveundervisning. Dermed har jeg tiltro til at norsklærere kan kjenne seg igjen i tilfellene jeg studerer, og tenke gjennom teorier, analyser og funn som er gjort i studien, og reflektere over sammenhenger til sin egen praksis.

#### **2.4.5 Forskningsetiske utfordringer**

Siden Normprosjektet har meldt til NSD og fått godkjenning, har ikke jeg gjort dette da tekstene har ligget ute, åpent for forskning. Normprosjektet har forholdt seg til de forskningsetiske retningslinjene på feltet, og anonymisert datamaterialet. Når denne masteroppgaven publiseres vil den være tilgjengelig for allmennheten. Det kan tenkes at oppgaven kan bli lest av lærere som inngår i forskningsmaterialet. Det er ingen fare for at andre vil gjenkjenne lærerne eller elevene som er forfatterne av tekstene i materialet. Men det kan tenkes at de kan gjenkjenne seg selv i vedleggene. Det er derfor viktig at jeg etterstreber å gi en mest mulig korrekt framstilling i analysene og tolkningene, slik at de ikke føler seg misforstått eller overtrampet. Jeg må ha hensynet til lærerne og elevene i tankene, slik at jeg kan framstille forskningsresultater som er akseptable for informantene, men som også samtidig kommer med faglig og relevant innsikt på feltet (Thagaard, 2013, s. 226).

Materialet er hentet fra ulike skoler, er vurdert av ulike lærere og baserer seg på ulike skriveoppgaver. Materialet er valgt med hensikt å vise et mangfold i vurdering av overbevisende tekster. Dermed må en være forsiktig med å sammenligne, eller sette

likhetstegn mellom det mangfoldige tekstmaterialet. Derfor har jeg valgt å behandle tekstene tilhørende de ulike skriveoppgavene hver for seg, for å kunne gjøre analyser og tolkninger basert på sammenlignbart materiale. Riktignok kan en finne tendenser på tvers av materialet, som kan gi grunnlag for å si noe om alle tekstene på generell basis, og det er disse tendensene i materialet som videreføres i drøftingen.

### 3 Tidligere forskning på respons

Det er mange som har vært opptatt av sammenhengen mellom respons og læring, og derfor finnes det mye forskning på respons og skriveutvikling i skolen. Internasjonalt finnes det flere omfattende studier, men også i norsk kontekst finnes en rekke studier på feltet. Selv om responsforskning generelt vil ha betydning for oppgaven, vil også studier i den norske konteksten være av stor verdi, da den norske skolen på sitt vis skiller seg ut med egne føringer for undervisning. Eksempelvis legger den norske læreplanen føringer for skriving i alle fag, og vi har en nasjonal satsning kalt *Vurdering for læring*. I dette kapitlet skal jeg presentere både internasjonale og norske studier på respons. Jeg skal blant annet ta for meg studiene til Nancy Sommers (1982) og George Hillocks (1986) for å vise et historisk perspektiv på responsforskningen. I tillegg vil jeg presentere nyere og svært omfattende metastudier av Paul Black og Dylan Wiliam (1998) og John Hattie og Helen Timperley (2007). Jeg skal videre vise til norske studier på feltet. Her vil jeg også plassere min studie i forhold til andre studier i dette landskapet. Til sist vil jeg presentere fem teser om funksjonell respons, utviklet av Trygve Kvithyld og Arne Johannes Aasen, basert på flere av forskningsprosjektene i den internasjonale og nasjonale forskningen.

#### 3.1 Sommers' deskriptive studie på lærerrespons (1982)

Nancy Sommers gjorde en deskriptiv studie av lærerrespons på elevtekster. Det vil si at studien hadde til hensikt å beskrive hva som var det typiske ved lærerkommentarene (Igland, 2008, s. 28). I sin artikkel "Responding to Student Writing" la Sommers fram to sentrale funn. Det ene funnet dreide seg om at lærerkommentarene kunne flytte elevenes fokus bort fra sitt mål med skrivingen, og over på lærerens hensikt eller intensjon med kommentarene. Det andre funnet var at mange lærerkommentarer ikke var konkrete og forankret til tekstpassasjer, men var generelle kommentarer som kunne vært ombyttet fra tekst til tekst (Sommers, 1982, s. 49-52). Igland (2008, s. 28) legger fram at Sommers ofte er sitert i litteratur på feltet, og at denne kritikken til generelle kommentarer går igjen i flere amerikanske og engelske forskningsrapporter.

### **3.2 Hillocks' systematiske forskningsreview på eksperimentelle responsstudier (1986)**

I perioden 1962 til 1982 ble det gjort en rekke eksperimentelle studier på bruken av positive og negative lærerkommentarer. Eksperimentelle studier dreier seg om effekten til ulike former for respons, for å se hvilke tilbakemeldinger som er verdt tidsbruken (Hillocks, 1986, s. 160). George Hillocks (1986) oppsummerte resultatene fra flere ulike studier om effekten av positive og negative kommentarer, og kunne konkludere med at elever som fikk mye negativ respons, skrev mindre og utviklet en negativ holdning til skriving og til seg selv som skrivere (Hillocks, 1986, s. 164). Hillocks etterspør mer forskning på negative kommentarer, men hevder likevel at resultatene er klare: Negative kommentarer har negativ effekt, mens positive kommentarer gir positiv effekt (Hillocks, 1986, s. 221). Hillocks (1986, s. 220) hevder også at det er rimelig å anta at når målene med skrivingen er klare for elevene, er responsen mer effektiv enn om målene ikke er klare.

### **3.3 Black og Wiliams litteratur-review om formativ vurdering (1998)**

I artikkelen "Assessment and Classroom Learning" har forskerne Paul Black og Dylan Wiliam (1998) undersøkt responsens betydning for læring. De foretok et litteratur-review, der de baserte seg på et materiale bestående av 250 artikler om formativ vurdering i skolen. De understreker at flere studier viser at respons på elevarbeid gir elevene stor læringsgevinst. Noe av det sentrale som framkom av studien var at konkrete tilbakemeldinger var mer effektive enn generelle. For at responsen skulle være effektiv burde den gi både ros og konstruktiv kritikk. Også utformingen av responsen hadde noe å si for elevenes læringsutbytte, og margkommentarer ble ansett som mer effektive enn sluttkommentarer. Til sist vektla Black og Wiliam elevenes delaktighet i vurderingsprosessen som betydningsfull for utvikling. De viser til at det er flere studier som slår fast at elevmedvirkning er positivt for elevenes læringsutbytte. Både egenvurdering og "kameratvurdering" ble vurdert som læringsfremmende (Black & Wiliam, 1998, s. 17). De understrekte også at elevene burde vite hva som var målet med skrivingen og hvordan de kunne nå det for at responsen skulle være til hjelp (Black & Wiliam, 1998, s. 22-23).

### 3.4 Hattie og Timperleys metastudie på effekstudier av respons (2007)

Også John Hattie og Helen Timperley (2007) har i sin metastudie forsket på responsens betydning for elevers prestasjoner, og fant ut hvordan responsen som gis kunne være mest effektiv. Studien til Hattie og Timperley bekrefter flere av funnene til Black og Wiliam. I artikkelen ”The Power of Feedback”, innleder Hattie og Timperley med å understreke betydningen av responsen. De hevder at feedback er noe av det som har sterkest innflytelse på læring og utvikling, men at responsens virkning både kan være positiv og negativ (Hattie & Timperley, 2007, s. 81). Mange studier nevner responsens betydning for læring, men inntil da var det få som systematisk hadde undersøkt responsens virkning. Hattie og Timperley gjennomførte derfor en studie hvor de studerte resultater fra flere effekstudier på respons, og i artikkelen la de fram tre nøkkelpunkt for effektiv respons. For at responsen skulle ha en læringsfremmende effekt mente Hattie og Timperley at den som gir respons måtte svare på følgende tre spørsmål:

1. Hvor skal jeg? (mål og forventninger)
2. Hvor er jeg? (prestasjonen så langt)
3. Hvordan kommer jeg meg dit? (framovermelding)

(Hattie & Timperley, 2007, s. 88-90).

Hattie og Timperley knytter ulike responsbegreper til de tre spørsmålene; feed up, feed back og feed forward. I responsen bør altså elevene få vite hva som er målet med skriveingen og ulike kriterier som forventes oppfylt, samt hvordan de ligger an i skriveprosessen og hvordan de skal arbeide videre. De to responsforskerne poengterer at responsen er mest effektiv når den kommer på rett tidspunkt, og både har ros og konstruktiv kritikk. Forskerne avsluttet artikkelen med å uttrykke et behov for videre forskning innen fagfeltet:

Feedback [...] is one of the most powerful influences on learning, too rarely occurs, and needs to be more fully researched by qualitatively and quantitatively investigating how feedback works in the classroom and learning process (Hattie & Timperley, 2007, s. 104).

Både studien til Black og Wiliam (1998) og Hattie og Timperley (2007) er store metastudier som forteller oss hvordan responsen kan være mest effektiv og læringsfremmende. Studiene er mye vist til innenfor fagfeltet, og blir sett på som solide og troverdige. Den norske satsningen *Vurdering for læring* bygger blant annet på denne forskningen, som vi skal se på



senere. Disse effektstudiene er relevante for meg når jeg skal jobbe med min empiri. Når jeg studerer tekstene etter responsen, ser jeg på effekten av responsen, og da kan jeg støtte meg til denne internasjonale forskningen i fortolkningen.

### 3.5 Studier i Norge og min plass i rekken

Jeg vil nå plassere min undersøkelse i forhold til tidligere studier på respons i Norge. Først vil jeg trekke fram studien til Nils Søvik og Olav Helgetun som markerer starten på responsforskningen i Norge. Videre vil jeg presentere nyere forskning, både doktorgradsavhandlinger og mastergradsavhandlinger på feltet, for å gi et innblikk i hva som finnes i dette landskapet. Forskningen jeg trekker fram vil noen ganger ligne min forskning, andre ganger er innfallsvinkel og fokus forskjellig fra mitt prosjekt. Felles for studiene er at de alle har kommet fram til ny innsikt på feltet som vil være relevant for min forskning, og som jeg kan støtte meg på i drøftingen.

På 80-tallet ble det gjort en studie på respons i Norge av Nils Søvik og Olav Helgetun (1983). Den gang viste forskningen at elevene som deltok i studien, ønsket flere lærerkommentarer til arbeidet sitt enn de vanligvis fikk. Mange elever syntes også det var vanskelig å forstå lærerens tilbakemeldinger, og det var en overvekt av retting og språklige korrigeringer i tilbakemeldingene. Siden mange hadde problemer med å forstå kommentarene, uttrykte flere et ønske om muntlig rettleiding av læreren når de fikk tilbake tekster. Ellers framkom også signal om at elevene ønsket både positiv og negativ kritikk i tilbakemeldingene. Søvik og Helgetun konkluderte med at ”alt tyder på at elevar på dette alderssteget [12/13-årsalderen] såleis har eit heller stort behov for å få sine skriftlege arbeid retta og kommenterte” (Søvik & Helgetun, 1983, s. 24). Avslutningsvis ytret Søvik og Helgetun et ønske for videre gransking på feltet, som har blitt oppfylt mer og mer da den prosessorienterte skrivepedagogikken gjorde sitt inntog på midten av 80-tallet. Fra da av har forskning på respons stått på tapetet, da responsen har blitt sett på som særlig sentral i utviklingen av elever som kompetente skrivere. Jeg vil nå ta for meg senere responsstudier som er relevante for mitt prosjekt.

Mari-Ann Iglands doktoravhandling *Mens teksten blir til: ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast* (2008) har bidratt til større innsikt i læreres skriftlige kommentarer. Målet med prosjektet var å få økt innsikt i hvordan læreres responsen kunne fungere som et diskursivt redskap i skriveopplæringen (Igland, 2008, s. 401). Igland så på

tekstrespons som noe mer enn noe som bare kan måles gjennom effekten av responsen. Hun benyttet seg av en utvidet responsteori og en sosiokulturell utviklings- og dialogteori. I case-studien forsket Igland på en 9. klasse. Elevene skrev argumenterende tekster og fikk skriftlig respons underveis i skriveprosessen, og også etter at tekstene var ferdig skrevet. Iglands materiale bestod av elevenes ytringer i forberedelsesfasen, tekstutkast, prosessrespons, bearbejda tekster og sluttrespons. I Iglands analyse framkom det at de fleste elever, både sterke og svake skrivere, klarte å bearbejde og forbedre den argumenterende teksten ut fra lærerens skriftlige respons. Elevene kunne utdype og bygge opp argumentasjon når de fikk hjelp av læreren. Hadde læreren endringsforslag i marginen, ble disse fulgt opp av elevene. Tydelige kommentarer som viste til et spesifikt problem og som var lette å lokalisere, var de kommentarene som lettest ble fulgt opp. Igland poengterte at margkommentarer hadde større potensial til oppfølging enn sluttkommentarer. Likevel viste analysene at formen på lærerresponsen ikke nødvendigvis var avgjørende for elevenes oppfølging (Igland, 2008, s. 405-412).

Min studie vil ligne på Iglands, men vil være mindre omfattende. Jeg har kun utkast, skriftlig prosessrespons og andreutkast som mitt materiale. Jeg forholder meg ikke bare til én klasse, men har tekster fra forskjellige klasser som viser ulik responsgivning. Som Igland vil jeg se materialet i lys av sosiokulturell- og dialogisk utviklingsteori. Selv om Igland undersøkte respons- og skrivearbeid i en ungdomsskoleklasse, og jeg skal undersøke tekster fra 7. trinn, kan det tenkes at Iglands forskning likevel kan være relevant for min drøfting.

I prosjektet *Sakprosaskrivning i ungdomsskolen – en studie med fokus på bruk av lærerrespons, modelltekster og muntlig debatt* (2010-2013) ble blikket rettet mot elevenes tilbakemeldinger på lærerens respons. Lærerne i prosjektet satte i gang prosessorientert skrivning da elevene skulle skrive saktekster. Det var elevenes opplevelse av lærerens skriftlige prosessrespons som ble forsket på i denne studien. Torill Strand (2013) fant ut at flere av elevene mente respons på mikronivå ga god hjelp, da disse tilbakemeldingene viste til noe spesifikt i teksten, mens andre elever mente at lærerens tilbakemelding om mottakterbevissthet var tjenelig. Konkrete kommentarer var mest hjelpsomme, mens kommentarer der læreren hadde brukt et for vanskelig språk ikke var til hjelp (Strand, 2013).

Lignende studier der det forskes på elevenes forståelse av lærerresponsen finnes det flere av, deriblant masteravhandlingen *Lærerens skriftlige prosessrespons, slik elevene forstår den av*

Anita Solberg Såheim (2012). Her bestod datamaterialet av elevers refleksjoner rundt egen tekst og lærerkommentarene til teksten. Funnene i studien viste at elever stort sett fikk utbytte av lærerresponsen, og at elevene satte pris på ros og oppmuntrende kommentarer. Elevene gjorde seg opp tanker om endring der læreren påpekte det, og elevene hadde en oppfattelse av at lærerens tilbakemeldinger vil være til hjelp for å forbedre teksten. Dette var også sentrale funn i masteravhandlingen til Monica Røyeng, *Elevers bruk av lærerkommentarer* (2010). Hun fant ut at elevene oppfattet læreren mer som en veileder enn som en dommer når de fikk tilbakemelding på utkast. De syntes lærerkommentarene var nyttige i arbeidet mot presentasjonstekst, satte pris på spesifikke kommentarer til forbedring og også spesifikk ros.

Agnete Andersen Bueie studerte i sitt doktorgradsprosjekt både hvordan elevene forstod lærerresponsen og hvordan de nyttiggjorde seg av den. I artikkelen "Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det" (2016) presenteres sentrale funn i studien. Elevene hevdet kommentarer til det globale tekstnivået og spesifikke kommentarer var mest nyttige. Det var ulike preferanser når det gjaldt utforming av responsen og kommentarenes plassering. Det var tydelig at elevene likte ros, men de vurderte også kritiske kommentarer som nyttige. Når det gjaldt direktiver, kom det fram at elevene ofte ønsket en forklaring. Der læreren skrev "Ta bort!", ønsket flere en forklaring på hvorfor, eller hva som kunne stått i stedet. Lærerkommentarer i spørsmålsform syntes elevene var mest nyttige når spørsmålene tydelig indikerte hva elevene burde gjøre.

I tråd med den digitale utviklingen har responsforskning også beveget seg over på denne arenaen. I masteravhandlingen *Digital tekstrespons. Ein studie av korleis to elevar på 8. trinn følgjer opp digital lærarrespons* (2016) undersøkte Siv Ellen Forst Østrem hvordan elever tok i bruk digital tekstrespons i skriveprosessen. Hun systematiserte endringene elevene gjorde online på bakgrunn av digital tekstrespons. Studien viste at elevene benyttet seg av digitale margkommentarer og den oppsummerende sluttresponsen på e-post. Elevene tilføyde og reviderte det som var kommentert, men gjorde også en del egeninitierte endringer. I tillegg kom det fram at elevene foretrakk margkommentarer framfor e-postresponsen (Østrem, 2016, s. 108). Den digitale tekstsikapingen gjorde at elevene ikke måtte skrive hele teksten på ny. Dette gjorde det enklere å revidere og omarbeide tekstene, og de kunne også respondere på lærerens kommentarer. Selv om prosjektet mitt ikke fokuserer på digital respons, kan funnene i denne studien likevel være relevante da funnene i denne forskningen ligner funn i annen responsforskning.

På tross av at flere av studiene jeg har trukket fram er rettet mot elevenes forståelse av lærerens skriftlige respons, kan jeg likevel dra nytte av dem selv om mitt prosjekt ikke er vinklet på samme måte. Jeg skal kun se på den skriftlige teksten og hvordan den påvirkes og utvikles i møte med lærerresponsen. Det kan likevel være nyttig å vite hvordan elever i andre studier opplever den skriftlige responsen, selv om jeg ikke kan vite hva elevene i min undersøkelse tenker om responsen de får. I min analyse vil jeg kunne se hvilke lærerkommentarer som blir fulgt opp, og i hvilken grad. Mine funn vil kunne belyses gjennom hva andre studier har funnet ut elever regner som hjelpsomme eller mindre hjelpsomme kommentarer. Mange har forsket på lærerresponsen i skriveundervisningen. Flere av studiene bekrefter hverandre, og dermed økes troverdigheten av funnene. Min studie kan plasseres i en lang rekke av forskning på respons, og blir nødvendig den siste. Forskningen bekrefter og utfyller hverandre, og forhåpentligvis vil denne studien være et bidrag i rekken av responsforskning.

### **3.6 Fem teser om funksjonell respons**

Skriveforskerne Trygve Kvithyld og Arne Johannes Aasen har utarbeidet fem teser om funksjonell respons, på bakgrunn av responsforskning. Tesene bygger på ulike studier som har undersøkt hvordan lærere best mulig kan gi respons på elevenes tekster, deriblant studiene til Black og Wiliam (1998), Hattie og Timperley (2007) og Igland (2008). Jeg forholder meg til Kvithyld og Aasen (2011) når jeg nå skal presentere de fem tesene.

Den første tesen handler om at responsen må gis underveis i skriveprosessen. Kvithyld og Aasen (2011, s. 11) hevder at mye har med timing å gjøre. Det hjelper lite å gi tilbakemelding på en tekst en elev føler seg ferdig med. Skal responsen være læringsfremmende, må den dermed komme underveis i prosessen, ikke til sluttresultatet. Kommer responsen til sist, vil mange elever streve med å se overføringsverdien til den neste teksten de skal skrive, siden kommentarene er knyttet til den konkrete teksten. Gir læreren responsen underveis i skrivningen, vil eleven kunne jobbe med teksten sin og nyttiggjøre seg av responsen. Gjennom denne prosessen utvikler eleven sin skrivekompetanse, og kan videre overføre det han har lært i nye tekster.

Tese nummer to sier at responsen som gis må være selektiv. Læreren har en mer utviklet tekstkompetanse enn elevene, og vil dermed kunne se flere svakheter i teksten. Å være selektiv i tilbakemeldingen handler om å ikke påpeke alt som har forbedringspotensiale, men velge ut et fokus for responsen. Fokuset kan gjerne bestemmes av formålet for skrivingen og kriterier for skrivingen som på forhånd er fastsatt. En elev som får tilbakemelding på alle nivå i teksten, vil ha vansker med å nyttiggjøre seg av responsen. Forskning viser at det er formålstjenelig å gi konstruktive tilbakemeldinger der eleven ”er på glid”. Selektiv respons handler kort sagt om å gi individuell respons tilpasset nivået eleven er på i sin skriveutvikling.

Respons som dialog er tese nummer tre. Det innebærer et dialogisk grunnprinsipp for tilbakemeldingen. Det betyr ikke nødvendigvis at responsen må være muntlig, men det innebærer at lærer og elev går i forhandlinger om teksten. Kvithyld og Aasen (2011, s. 13) nevner noen spørsmål som kan hjelpe læreren med å forstå eleven der han er i sin skriveutvikling: Hva er du fornøyd med i teksten? Hva har du prøvd å få til? Hvilke elementer er du ikke fornøyd med i teksten? Ved å stille slike spørsmål vil eleven reflektere over egen tekst og skriveferdigheter, og får innsikt i sin egen skriveutvikling. Til sist påpeker Kvithyld og Aasen (2011, s. 13) at det er viktig at læreren ikke tar kontroll over elevens tekst, men heller skape en dialog som hjelper eleven å realisere sine hensikter med teksten.

I tese nummer fire heter det at responsen må motivere til revidering av teksten. Her rettes blikket mot å skape positive holdninger til respons blant elevene. Kvithyld og Aasen (2011, s. 13) påpeker at mange studier viser at responsen er effektiv så lenge bearbeiding av tekst ikke oppleves som en straff. Innholdet i responsen har mye å si for å skape motivasjon til revidering. Å også vise til gode kvaliteter ved teksten, kan gjøre at eleven ønsker å revidere siden han får vite at deler av teksten fungerer godt.

Den siste og femte tesen handler om at responsen må være forståelig og læringsfremmende. Studier har vist at elever ikke alltid forstår lærerens tilbakemeldinger. Noen ganger har det med håndskriften å gjøre, mens andre ganger kan det være at lærerens intensjoner er i en vanskelig språklig innpakning. Kvithyld og Aasen sier også at margkommentarer ofte er mer læringsfremmende enn sluttkommentarer, da margkommentarene er konkrete og viser til konkrete passasjer i teksten. Sluttkommentarene er derimot mer generelle, eller sier noe om teksten som helhet. Forholdet mellom ris og ros er også gjennomgående i mange

effektstudier. Likevel viser studier også at tilbakemeldingen gjerne kan være kritiske så lenge de konkrete og oppleves som relevante for elevenes skrivesituasjon.

Kvithyld og Aasen (2011, s. 15-16) mener at det viktigste kjennetegnet på en erfaren skriver er at han kan revidere tekstene sine, og at hovedårsaken til at vi driver med respons i skolen er nettopp å utvikle denne revisjonskompetansen blant elevene. Å gi funksjonell respons i skriveopplæringen gjør at elevene lærer å tenke kritisk over egen skriving og skriveutvikling. Derfor mener Kvithyld og Aasen at å drive med funksjonell respons i undervisningen er god skriveopplæring.

## 4 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet skal jeg ta for meg ulike perspektiv på skrivning og respons som er relevante for oppgaven. Først vil jeg presentere den nasjonale satsningen *Vurdering for læring*, som har implementert en ny vurderingskultur i skolen med læring som mål. Videre presenteres prosjektets teoretiske perspektiv. Den grunnleggende forståelsen av respons og skrivning tar utgangspunkt i et funksjonelt samhandlingsperspektiv. Det funksjonelle er særlig representert i skriveforskningen, men også i responsforskningens vektlegging av det effektive. Samtidig står det sosiale også sentralt i både skrivning og pedagogisk responsgivning. Siden materialet mitt kan sies å representere ulike faser av prosessorientert skrivning, skal jeg også gjøre rede for den prosessorienterte skrivepedagogikken der undervisningsresponsen har en sterk stilling. Til sist vil jeg også trekke fram hva begrepene skrivehandling og overbevisende skrivning innebærer.

### 4.1 Fra vurdering av læring til vurdering for læring

Den nasjonale satsningen *Vurdering for læring* ble iverksatt i 2010. Denne satsningen bygger på forskning og erfaringer fra flere land. Blant annet nevnes både Black og Williams (1998) og Hattie og Timperleys (2007) forskning i grunnlagsdokumentet. Der vektlegges også elevmedvirkning som betydningsfullt for læring, samt betydningen av samspillet mellom lærer-elev-vurdering i utvikling av elevers faglige prestasjoner (Udir, 2014, s. 4). Det er den formative vurderingen som framheves i denne satsningen. I det teoretiske bakgrunnsdokumentet for arbeid med vurdering for læring, hevdes det at den formative vurderingen finner sted i samspillet mellom lærer og elev, og at den retter seg mot målet for læringen. I tillegg skal den synliggjøre den nåværende kompetansen hos eleven, slik at læreren får kjennskap til elevens behov for faglig veiledning og kan hjelpe ham videre mot målet (Udir, 2012, s. 9). Kjernen i *Vurdering for læring* er at læringsmål og kriterier tydelig skal presenteres, at læreren gir læringsfremmende respons og at elevene vurderer sin egen læring (Udir, 2012, s. 22).

I 2009 ble undervisningsvurdering nedfelt i forskrift til *Opplæringslova*. Bakgrunnen for forskriften var at det av Stortingsmelding 16 (2006-2007) framkom at lærere ofte pekte på elevenes mangler framfor å motivere elevene til utvikling. I meldingen beskrives det at vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læring og utvikling, videre må

prioriteres høyere i hele grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007, s. 77). Iverksettelsen av satsningen *Vurdering for læring* har bidratt til en ny vurderingspraksis og vurderingskultur i den norske skolen, med særlig vekt på dialog, elevmedvirkning og refleksjon (Strand, 2013). Nå skulle lærerne ikke lenger bare vurdere elevenes ferdige arbeid, men etterstrebe formativ vurdering underveis slik at det fremmet læring, mestring og motivasjon hos elevene (Udir, 2014, s. 4). Målet med satsingen var å utvikle en vurderingspraksis som hadde læring som mål. Satsningen var i utgangspunktet fireårig, men i Stortingsmelding 20 (2012-2013) kom det fram at Kunnskapsdepartementet ønsket å videreføre denne nasjonale satsningen. Dette framhever underveisvurderingens avgjørende betydning i opplæringen.

Grunnlagsdokumentet for *Vurdering for læring* beskriver at satsingen skal bidra med økt vurderingskompetanse blant lærere, samtidig som den skal gi større forståelse av vurdering som et verktøy for læring. Underveisvurderingens betydning for læring presenteres slik:

Underveisvurdering skal brukes som redskap for læring, som grunnlag for tilpasset opplæring og skal bidra til at eleven forbedrer kompetansen sin i fag. For å understreke at underveisvurdering har læring som mål, brukes begrepet *vurdering for læring* i denne satsingen (Udir, 2014, s. 3).

*Vurdering for læring* sees på som en del av den lovpålagte tilpassede opplæringen, og det står videre beskrevet at lærerne skal vurdere ut fra hvordan elevene ligger an, hvor de skal videre og hvordan de kommer seg dit, som jo er basert på Hattie og Timperleys forskning. På bakgrunn av Black og Wiliams forskning står elevinvolvering særlig sentralt i satsningen. Ut fra dette har det blitt utformet fire prinsipper som er gjeldende for satsningen:

- Elevene og lærlingene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem
- Elevene og lærlingene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- Elevene og lærlingene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg
- Elevene og lærlingene skal være involvert i eget læringsarbeid og utvikling (Udir, 2015)

Gjennom elevundersøkelsen som blir avholdt årlig, har det i flere år blitt kartlagt elevenes opplevelse av vurdering for læring. Tallene viser at de fleste elever på 7. trinn er enige i at læreren forklarer målene i faget, og hva som vektlegges i vurderingen. Mange svarer også at læreren forteller hva som er bra, og hva de kan arbeide videre med. De spørsmålene som fikk



lavest skår, var spørsmål som angikk elevmedvirkning, både når det gjaldt elevmedvirkning i hva som skal vektlegges i vurderingen, og medvirkning i selve vurderingsarbeidet (Udir, udatert).

## **4.2 Funksjonelt samhandlingsperspektiv på skriving og respons**

I oppgaven sees respons og skriving i lys av et funksjonelt perspektiv, samtidig sees det også på som sosiale og kulturelle prosesser. I dette delkapitlet vil jeg først presentere et funksjonelt perspektiv på skriving og respons. Videre plasseres skriving og respons i en sosiokulturell ramme, hvor både Lev Vygotskys og Mikhail Bakhtins tanker er sentrale.

### **4.2.1 Funksjonelt perspektiv**

Rammeverket for de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet bygger på et funksjonelt syn på skriving. Dette er også et perspektiv flere skriveforskere bygger på, og det kommer særlig sterkt fram i Normprosjektet. Til grunn for en funksjonell tilnærming til skriving ligger tanken om hva en kan gjøre med skrift og hva en kan oppnå gjennom skriving (Solheim & Matre, 2014, s. 78). Skrivningen skal være hensiktsmessig, og en kan også trekke inn et nytteperspektiv og et bruksperspektiv her. Et funksjonelt syn på skriving handler om at skrivingen skal ha en funksjon. Skrivningen skal ha et mål, en hensikt, og tekstene skal kunne bli tatt i bruk og lest.

En funksjonell tilnærming til skriving knytter altså handlingen opp mot et formål. Derfor står skrivehandlinger og skriveformål sentralt i det funksjonelle perspektivet. Når man skriver har man alltid en hensikt og et mål med skrivingen, enten det er å holde kontakt, organisere kunnskap, informere eller annet. Dette er ulike funksjoner skriving kan ha. I dette tilfelle har elevene i materialet skrevet for å overbevise.

Utdanningsdirektoratet beskriver koblingen mellom et funksjonelt syn på skriving og respons på denne måten: En funksjonell tilnærming til skriving ”[...] er også et verktøy for å kunne gi en gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse gjennom å gjøre sammenhengen mellom formål, skrivehandling og sosiale semiotiske ressurser eksplisitt” (Udir, 2016, s. 13). En vurdering av elevenes skrivekompetanse vil da gis på grunnlag av det som er formålet med

skrivningen og hvordan elevene benytter seg av en skrivehandling som er hensiktsmessig for skrivingens mål.

Jeg baserer også oppgaven på en funksjonell tilnærming til respons. Med dette menes at siden responsen har til hensikt å forbedre prestasjonen, utvikle skrivekompetanse og gjøre elever til kompetente skrivere, må responsen også være funksjonell slik at elevene velger å benytte seg av den. Kvithyld og Aasens fem teser om funksjonell respons viser til hvordan en kan gå fram for at responsen i størst mulig grad skal være motiverende for elevene. Funksjonell respons bør føre til noe – enten det er en forbedring i teksten, utvikling av elevenes skriveferdigheter, eller at elevene blir bevisst egen skriving gjennom en metatenkning. Funksjonell respons kan gjerne sidestilles med begrepet *effektiv respons* som Black og Wiliam (1998) og Hattie og Timperley (2007) benytter seg av.

#### 4.2.2 Samhandlingsperspektivet

Samhandlingsperspektivet på skriving og respons grunnfester seg i sosiokulturell teori. Det innebærer at skriveren plasseres i en sosial og kulturell sammenheng (Hoel, 1997, s. 22). En vektlegger skriverens sosiale og kulturelle bakgrunn, skrivingens kontekst og tekstens kulturelle funksjon, og hvordan de ulike elementene spiller inn og preger skriveprosessen (Eritsland, 2004, s. 52). Skriveren, språket og den sosiale situasjonen blir sett i sammenheng med hverandre.

Innen denne retningen står psykologen Lev Vygotsky særlig sentralt. Han er kjent som grunnleggeren av den sosiokulturelle utviklingsteorien, hvor han understreker språket og samhandlingens betydning for læring og utvikling. Men Vygotsky fokuserer i hovedsak på individets interaksjon med de nærmeste sosiale omgivelsene (Hoel, 1997, s. 30). Innen sosiokulturell skriveteori vektlegges også sosiale omgivelser i sin helhet, og kulturens påvirkning på skrivingen er også et viktig element.

Filosof og litteraturforsker Mikhail Bakhtin vektlegger kulturen, språket og ikke minst *dialogen*. Mye av den sosiokulturelle skriveteorien baserer seg på hans tanker om dialogisme (Hoel, 1997, s. 30). Bakhtin bruker et utvidet dialogbegrep, som ikke bare dreier seg om muntlig tale mellom personer, men også om dialog mellom skriftlige tekster (Dysthe, 1997, s. 47). For språkfilosofen Bakhtin er vår tilværelse grunnleggende dialogisk. Å leve, og også å

lære, mente Bakhtin var det samme som å være i en ubrutt dialog med andre (Dysthe, 1997, s. 49). Som følge av dette hevdet Bakhtin at en ytring aldri står alene. Ifølge Bakhtins dialogisme er vi som skrivere alltid i dialog med andre. Et individs ytring kommer i kontakt med ytringer fra andre mennesker, andre tekster og samtidig går individet også i dialog med kulturen (Hoel, 1997, s. 30; Eritslund, 2004, s. 53). Våre ytringer befinner seg til alle tider i et samspill mellom taler og lytter, mellom skriver og leser, og vi får en endeløs kommunikasjonsrekke med kulturen som tolkningsfellesskap (Hoel, 1997, s. 30; Eritslund, 2004, s. 35). Slik sees skriving og muntlige ytringer i en utvidet sosial og kulturell sammenheng (Hoel, 1997, s. 31).

Ikke minst er Bakhtin opptatt av hvordan mening skapes. Mening blir ikke skapt av den som bruker språket til å kommunisere et budskap. Meningen oppstår i spillet mellom den som taler og den som lytter. På samme måte kan en si at tekstens mening blir til, eller realisert, i møte med leseren. Det er ikke én som skaper mening, men partene i fellesskap. Olga Dysthe (1997, s. 50) skriver at det er responsen fra den andre som skaper grunnlag for forståelse. Hun omtaler denne meningsskapingen som en *ideologisk bro*. Dysthe og Hertzberg (2014, s. 19) sier at selv om en elev sitter alene og skriver, vil eleven gå i en indre dialog med den tiltenkte mottakeren. Dersom eleven skal skrive en overbevisende tekst må han kunne tenke seg en dialog med en person som har et annet synspunkt enn seg selv.

Når det gjelder å rette seg mot en mottaker, bruker Bakhtin begrepet *adressivitet*. Adressivitet innebærer at ytringen alltid er rettet til noen (Bakhtin, 1998, s. 43). Ytringens fokus på adressaten påvirker tekstens språk. Han sier det slik: ”Talaren vel ut *alle* sine språklege verkemiddel under større eller mindre press frå adressaten og frå det svaret talaren ventar seg” (Bakhtin, 1998, s. 43). Elevene i materiale har fått skriveoppgaver som presenterer mottakeren av teksten. Mottakeren som elevene forholder seg til, styrer tekstens språk og form. På den andre siden er det kanskje til syvende og sist læreren som blir leseren av teksten. Dette er også de fleste elever klar over i skrivesituasjonen. Dermed har teksten to helt ulike adressater, og elevene må forholde seg til et dobbelt leserperspektiv. Dette kan gjøre at elever opplever det som uklart hvem de skal ytre seg for (Igland, 2008, s. 78). Læreren på sin side, skal vurdere hvordan tekstene henvender seg til den fiktive adressaten, og må også kunne se teksten fra en annen synsvinkel. Til sist er tekstene likevel i en skole- og vurderingskontekst, og læreren gir tilbakemeldinger ut fra sitt perspektiv. Det er flere forhold både elever og lærere må ta stilling til i skrivingen og lesningen av tekstene. Det doble

leserperspektivet påvirker teksten, og elevene tar kanskje ulike hensyn til den fiktive mottakeren og den faktiske mottakeren.

Innenfor sosiokulturell skriveteori finner vi også begrepet *intertekstualitet*. På samme måte som en ytring aldri står alene, kan heller ikke en tekst sees på som en isolert enhet. En tekst påvirker og blir påvirket av andre tekster. Den skrevne teksten går i dialog leseren, men også med andre tekster. Når elever skriver vil tekstene deres være et resultat av den kognitive prosessen i forberedelsen, gjerne påvirket av ideer fra klassesamtaler og det resultatet av tekster eleven har lest, hørt og skrevet tidligere (Hoel, 1997, s. 32). Dermed vil det å skrive dreie seg om å skrive i et samspill med andres tekster, enten de er skriftlige eller muntlige. Og i et slikt dialogisk samspill inngår også responsen. Derfor er også forståelsen av respons grunnfestet i et sosiokulturelt perspektiv i denne studien.

En veiledet skriveprosess med respons inngår i prinsippet om dialogisme og intertekstualitet. Elevens tekst realiseres i møte med leseren og leserens reaksjoner. De ytringer som læreren igjen kommuniserer blir utgangspunkt for en ny versjon av teksten. Språket og dialogen er meningsbærende element i responsen, og den eneste måten å utføre responsarbeidet på. Igland (2008, s. 94) skriver at både tekstproduksjon og kommenteringen av teksten er interaksjonelle aktiviteter. Dialogen om teksten gjør at læreren får større innsikt i elevenes ståsted, og kan veilede på bakgrunn av dette. Lærerens skriftlige prosessrespons er en ytring i en skriftlig interaksjonsprosess, som både baserer seg på tidligere tekstlige ytringer, og som også ønsker å drive skrivearbeidet framover. Igland (2008, s. 195) beskriver dermed lærerkommentarene både som reaktive og proaktive. Selv om responsen ønsker å hjelpe en elev til å forbedre arbeidet sitt, er det likevel viktig at læreren ikke tar kontroll over teksten, slik som Kvithyld og Aasen (2011, s. 13) poengterer, men heller tilrettelegger for at eleven får realisert sin hensikt med teksten. Til grunn for arbeid med respons bør det ligge et pedagogisk autonomiprinsipp som gjør at elevene har råderett over sin egen tekst (Igland, 2008, 197). Igland (2008, s. 95) mener derfor at en kommentarbasert bearbeiding av tekst må forstås som et samhandlingsprosjekt.

En elev i en veiledet skriveprosess går ikke bare i dialog med læreren om teksten. Han går også i dialog med seg selv, eller rettere sagt sin egen tekst (Igland, 2008, s. 95). Når eleven bearbeider utkastet, vil han både innta en leserrolle og en skriverrolle. Han må ta stilling til

egen tekst, til det læreren kommenterer, og om han ønsker å gjøre endringer. I en slik dialogisk prosess oppøves eleven i å reflektere rundt egen skriving.

Det dialogiske perspektivet er klart til stede i responsarbeid. I tillegg kan en også trekke klare paralleller til Vygotskys utviklingsteori, hvor han beskriver ulike utviklingssoner i læringsprosesser. I følge Vygotsky kommer all tenkning og utvikling av sosial aktivitet, og utviklingen sees dermed på som et resultat av sosialt samspill mellom barnet og andre mennesker (Imsen, 2005, s. 255). Et slikt sosialt samspill foregår i en responsprosess. Læreren kan hjelpe elevene videre med selektiv og tilpasset respons, over i det Vygotsky kaller for elevenes *proksimale utviklingssone* – en sone elevene ikke kan nå alene, men i samhandling med voksne. Læreren får innblikk i elevens aktuelle sone når det gjelder skriving ved å lese elevens tekst. Teksten kan sies å være en materialisering av elevens skriveutviklingsnivå (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12). Når nivået er kartlagt, kan læreren veilede eleven videre utover denne utviklingssonen, og over i den proksimale sonen. Det er en tydelig sammenheng mellom responsarbeid og Vygotskys lære om den proksimale utviklingssone.

Det sosiokulturelle perspektivet på læring har klare likheter med det lovpålagte prinsippet om *tilpasset opplæring* i skolen, og selektiv respons kan være et redskap i å tilpasse elevenes opplæring. Ser man responsen i lys av sosiokulturell læringsteori, kan responsen fungere som det Jerome Bruner kaller for *scaffolding* (støttende undervisning). Scaffolding dreier seg om å bygge stillas til hjelp for elevenes læring. Å gi elevene skriverammer eller modelltekster er eksempler på scaffolding. Også lærerens respons vil være et slikt stillas elevene kan bruke som støtte i læringen. Bruners prinsipp om scaffolding handler om at desto mer en elev strever med å få til en oppgave, jo mer støtte er det nødvendig at læreren gir (Imsen, 2005, s. 260). Lærerresponsen i læreprosessen er både et stillas og en sosial samhandling som elevene kan støtte seg til underveis i skrivingen, slik at de kan utvikle sine skriveferdigheter og strekke seg mot sin proksimale utviklingssone. Denne tenkningen står særlig sentralt i den prosessorienterte skrivepedagogikken, som vi skal bevege oss over på nå.

### 4.3 Proessorientert skrivepedagogikk

I siste halvdel av 80-årene fylte den prosessorienterte skrivepedagogikken mange norske klasserom. Nå ble fokuset flyttet fra resultatet av skivingen og over på skivingen som en prosess, hvor det ble vektlagt spesifikk og konstruktiv respons underveis i skivingen (Dysthe & Hertzberg, 2009, s. 39). Skivingen skulle nå foregå i faser; førskiving, førsteutkast, respons, revidering og slutføring (Udir, 2016, s. 17). Skrivepedagogikkens vektlegging av prosess har dobbel betydning. Her inngår både indre og ytre skriveprosesser (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 15). Det vil si både de kognitive prosessene som foregår når man skriver, og også de skriveprosessene eller fasene en befinner seg i – selve arbeidsprosessene.

Læringssynet som ligger til grunn for denne pedagogikken innebærer en forståelse av læreren som aktiv veileder og tilrettelegger underveis, og at elevene sees på som ressurser for hverandre (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 59). Her anses skivingen som betydningsfull i elevens identitetsutvikling, og også som et redskap til refleksjon og læring (Dysthe og Hertzberg, 2014, s. 15). Proessorientert skrivepedagogikk vektlegger Vygotskys ideer om den nærmeste utviklingssonen, stillasbygging og språket som et viktig verktøy, da skiving sees på som å være i dialog med andre og andres tekster (Fjørtoft, 2014, s. 165).

Den prosessorienterte skrivepedagogikken brakte med seg flere aspekter inn i skriveundervisningen; skivingen skulle være meningsfylt, autentisk og kommunikativt orientert (Fjørtoft, 2014, s. 167). Skrivepedagogikken stilte også større krav til læreren. Læreren skulle nå både vurdere elevenes skriveprosess og gi passende veiledning underveis, ikke bare rette den ferdige teksten. Fjørtoft (2014) formulerer det slik at læreren nå måtte være ”en veiledende, autoritativ tekstkyndig og ikke bare en iscenesetter eller en dommer” (Fjørtoft, 2014, s. 165). Prosessresponsen står særlig sentralt i denne skrivepedagogikken. Retningen var en motsats til slik det var før, da responsen kom til sist eller veldig sent i skriveprosessen. Forskning viser at dersom tilbakemeldingen skal være læringsfremmende, må den komme på rett tidspunkt i prosessen. Kommer tilbakemeldingen sent i skrivearbeidet, og elevene begynner å føle seg ferdige med produktet, vil ikke responsen i særlig stor grad bli vektlagt (Kvithyld og Aasen, 2011, 11).

Den prosessorienterte skrivepedagogikken har en sterk vektlegging av respons underveis, til hjelp i læringsarbeidet og i utviklingen av skrivekompetansen. Denne vekten på

prosessrespons er trolig noe av årsaken til at prosessorientert skrivepedagogikk fikk så stor gjennomslagskraft i skolen på 80-tallet. Flere lærere uttrykte misnøye angående tidsbruken på retting og tilbakemeldinger på elevprodukter, som elevene tilsynelatende brydde seg lite om (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 25). Denne formen for tilbakemelding er lite hensiktsmessig da forskning viser at det er vanskelig, selv for voksne, å overføre responsen fra en skrivesituasjon til en annen (Kvithyld & Aasen, 2011, 11). I prosesskrivingen ble lærerresponsen nyttiggjort, og kunne i større grad bidra til å fremme skriveutvikling.

I senere tid har det blitt gjort flere undersøkelser om hvorvidt lærere benytter seg av denne skrivepedagogikken. Det viste seg at det var forskjell på hvilke faser lærerne tok i bruk, og hvor mye de ble brukt (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 60). Selv om den prosessorienterte skrivepedagogikken har blitt tilpasset og endret noe, står den fortsatt sterkt i norsk skriveopplæring. I surveystudier foretatt tidlig på 2000-tallet svarte to av tre lærere at de arbeidet med en eller annen form for prosessorientert skriving i undervisningen, og senere oppfølgingsstudier bekrefter at situasjonen i 2013 er tilnærmet lik (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 13-14). Hertzberg og Dysthe konkluderer derfor slik: ”Det er utenkelig at noen i dag ville argumentere for å gå tilbake til en undervisning der læreren nøyde seg med å gi skriveoppgaver som elevene skulle skrive hjemme og så få karakter på” (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 68). Det er ingen tvil om at den prosessorienterte skrivepedagogikken fortsatt stiller sterkt i den norske skolen.

Utdanningsdirektoratet poengterer i en delrapport for norskfaget at respons er en nødvendighet i flere fag. Det framkommer også at prosessorientert skriving ikke bare sees på som skriveopplæring, men også som en del av *Vurdering for læring* (Udir, 2011, s. 24). Dermed anses responsen som et særlig viktig element i skrivingen og i læringen ellers. Dette framkommer også i Rebecca Yvonn Rehnlands masteravhandling (2017), hvor hun intervjuer lærere om respons og prosessorientert skriving. Flere av hennes informanter understreker responsen som en viktig fase i skrivingen, og noen peker på responsen som den aller viktigste fasen. Det er også en informant som anser bearbeidingsfasen som den viktigste, da denne fasen anses som kritisk. Her må elevene klare å anvende og nyttiggjøre seg av responsen som er gitt. Likevel understreker denne informanten at responsen er viktig, men når den er på plass er det avgjørende hvordan elevene klarer å bruke den i bearbeidningen av teksten.

Prosessresponsen er sentral i skriveopplæringen som foregår i norske klasserom. En form for prosessorientert skriving ble også brukt i Normprosjektets intervensjon. Elevene jobbet med et førsteutkast som læreren ga prosessrespons på, og elevene reviderte og slutførte tekstene. Respons og revidering er blitt uthevet som to viktige faser i prosessorientert skriving. I mitt tilfelle gis responsen av en mer erfaren skriver – læreren. Det er interessant å se hva læreren vektlegger i sin læringsfremmende respons, men det er likeså interessant å se resultatet av bearbeidingsfasen. Responsen har liten hensikt om ikke elevene forstår den og tar den i bruk. Dermed er det også av min interesse å se hvordan elevene nyttiggjør seg av den skriftlige prosessresponsen.

## 4.4 Skrivehandling og overbevisende skriving

### 4.4.1 Skrivehandling

I skriveopplæringen ser vi en stadig utvikling mot å bevege seg bort fra sjangertenkningen og over i *skrivehandlinger*, som er særlig vektlagt i skrivehjulet. Hensikten med skrivehandlinger er å skape et klarere mål med teksten, hva vi vil med teksten. Skrivehandlinger sier oss ofte noe om hvordan vi skal henvende oss til mottakeren. En slik funksjonell tenkning om skriving, som beveger seg bort fra sjanger og mer fokuserer på funksjon, ble også implementert i Kunnskapsløftet.

Da læreplanen fra 1997 ble avløst av Kunnskapsløftet i 2006, nevntes ikke sjangere eksplisitt lenger. Det vil si, begrepet sjanger nevnes, men ble ikke eksemplifisert som før. Begrepet opptrer i størst grad i forbindelse med lesing. Flere steder står det at elevene skal lese ”et bredt utvalg sjangre”. I beskrivelsen av skriving i norskfaget nevnes det at elevene skal kunne uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte, men læreplanen opererer mest med begrepet *teksttyper*. Under norskplanens formålkapittel og i grunnleggende ferdigheter i faget står det beskrevet at elevene skal produsere ulike typer tekster (Udir, 2013, *Læreplan i norsk*, s. 2 og 4). Teksttyper er grovt sett grunnleggende måter å organisere tekst på (Breivega & Johansen, 2016, s. 51). I læreplanmålene ser vi at elevene etter 7. trinn skal skrive ”fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster” (Udir, 2013, *Læreplan i norsk*, s. 6). Utdanningsdirektoratet forklarer at dette er teksttyper som viser hva vi vil med tekstene (Breivega & Johansen, 2016, s. 53). Det som også er nytt i gjeldende læreplan er at elevene nå skal produsere argumenterende tekster allerede etter 4. årstrinn (Skrivesenteret, 2015).



Ved nedtoningen av sjangrene i overgangen til Kunnskapsløftet har det blitt stilt spørsmål ved om det ikke lenger trengs sjangerundervisning i skolen. Det må nok avvises, for man trenger fortsatt sjangrer og sangermønstre som et middel for å nå teksttypenes formål. En bør derfor ha kunnskaper om hvilke sjangrer som egner seg til formålet. Derfor hevder Marte Blikstad-Balas og Frøydis Hertzberg (2015, s. 51) at sjanger kanskje er viktigere enn noensinne. I materialet mitt er det i flere av skriveoppgavene presentert både skrivehandling og sjanger, som skal bidra til å nå formålet å overbevise.

Normprosjektet har valgt å kategorisere elevtekstene etter de seks skrivehandlingene i skrivehjulet; samhandlende skrivehandling, reflekterende skrivehandling, beskrivende skrivehandling, utforskende skrivehandling, forestillende skrivehandling og overbevisende skrivehandling. Likevel presiserer Normprosjektet at det ikke er klare grenser mellom skrivehandlingene men at de kan ”flyte i og overlape hverandre. En tekst vil ofte inneholde flere skrivehandlinger, men en eller to kan være dominerende” (Normprosjektet, 2012-2013, s. 2). I mitt materiale er det den overbevisende skrivehandlingen som er dominerende. Den vil jeg komme nærmere inn på nå.

#### 4.4.2 Hva er overbevisende skriving?

Jeg vil nå bevege meg over på den overbevisende skrivehandlingen. Før jeg skal analysere noen av de overbevisende elevtekstene fra Normkorpuset vil jeg avklare hva overbevisende skriving innebærer. Vi argumenterer for å påvirke eller overbevise andre om en sak.

Læringsplattformen norsksidene definerer overbevisende skrivehandling slik: ”Formålet med denne skrivehandlingen er blant annet å *hevde* meninger, *uttrykke* standpunkter, *oppfordre*, *overtale*, *reklamere*, *instruere* og å *argumentere*” (Norsksidene, udatert). Normprosjektet (2012-2013, s. 3) har også satt opp noen punkter om hva som kjennetegner den overbevisende skrivehandlingen:

### Hva kjennetegner en *overbevisende* skrivehandling?

- Den er du-orientert (rettet direkte til mottaker)
- Å overbevise innebærer blant annet å hevde meninger (påstå), uttrykke synspunkter og vurderinger, oppfordre, overtale, reklamere, instruere, argumentere, diskutere – altså ulike ytringer som rettes direkte til en eller flere mottakere.
- Når man skriver overbevisende/overbeviser, bruker man ofte oppfordringer (spørsmål, imperativer e.a.) eller argumenter (påstander og begrunnelser), overbevisende strategier.
- I argumenterende tekster vil det være vanlig med forbindere (bindeord) som markerer årsakvirkning (*derfor, fordi, altså, på grunn av*) og motsetning (*men, derimot, likevel, til tross for, selv om*).
- Eksempler på overbevisende tekster: reklameannonse, politisk brosjyre, leserinnlegg etc.
- Formålet er ofte å få andre til å se et saksfelt på samme måte som en selv. Man vil påvirke (oppnå noe, framkalle en ønsket handling/reaksjon hos leseren). Det kan også være andre formål

Den overbevisende skrivehandlingen bør en altså rette seg direkte mot mottakeren. Å overbevise noen handler om å uttrykke egne meninger og standpunkt. Det handler om å kunne oppfordre, overtale, reklamere, instruere, argumentere og diskutere for å overbevise noen om sitt synspunkt. Formålet med skrivingen er å overbevise mottakeren til å se en sak på samme måte som en selv. En vil påvirke og framkalle en reaksjon eller handling hos mottakeren. Det er flere sjangere man kan ta i bruk ved overbevisende skriving. Noen eksempler er reklameannonse, brosjyre, leserinnlegg eller bokanmeldelse.

Vibeke Lorentzen og Trude Kringstad ved Skrivesenteret (2014, s. 1) har presisert at elever trenger gode forkunnskaper når de skal skrive argumenterende tekster. De hevder at elevene trenger god kunnskap om emnet, kunnskap om tekststruktur og språkføring, og kunnskap om hvordan språk og oppbygning bidrar til å overbevise leseren. De språklige valgene må tas med tanke på formålet og mottakeren. Denne forkunnskapen må bygges opp før skrivingen. Lorentzen og Kringstad (2014) hevder det er viktig at elevene får den støtten de trenger i enhver skrivesituasjon. Når det gjelder overbevisende skriving kan elevene kanskje ha bruk for ulike stillaser som modelltekster, skriverammer, tekstbinderarkiv eller veiledning fra lærer (Lorentzen & Kringstad, 2014, s. 2).

I korte trekk handler den overbevisende skrivehandlingen om en tydelig mottakerorientert tekst med ulike overbevisende strategier. Men som Lorentzen og Kringstad sier, trenger ofte elever hjelp til å bygge opp forkunnskaper for å kunne ta i bruk gode overbevisende strategier i skrivingen. Det blir interessant å se hvordan elevene mestrer denne skrivehandlingen og hvordan læreren veileder gjennom den skriftlige prosessresponsen.

## 5 Analyser av lærerrespons og elevenes oppfølging

Dette kapitlet er delt i tre deler – en for hver skriveoppgave. Slik holder jeg de ulike tekstene adskilt og kan analysere dem innefor den større sammenhengen de inngår i, nemlig rammene skrivebestillingene gir. For hver skriveoppgave har jeg to til tre tekster der jeg analyserer lærerresponsens innhold og form, og også dens virkning på elevteksternes utvikling i andreutkastet. Som innledning til analysene av tekstene vil jeg redegjøre for de rammene tekstene er produsert i. Jeg vil beskrive skriveoppgavene, samt de utfordringer elevene kan stå overfor i skriveprosessen. Disse skrivebestillingene er med på å lage føringer for lærerkommentarene. Deretter vil jeg analysere lærerresponsen og elevtekstene. Først sier jeg noe om hvordan elevens førsteutkast fungerer sett ut fra skrivebestillingen. Deretter vil jeg beskrive lærerresponsen ut fra dens innhold og form, for så å beskrive elevens oppfølging av responsen. Til hver analyse er elevens førsteutkast med respons lagt ved som bilder, noen ganger som full tekst, andre ganger som utdrag. Større versjon av elevtekstene, og også de reviderte tekstene, finnes i vedleggene. Linjene i elevtekstene er nummerert for å kunne vise til dem ved sitater. I tillegg presenteres en tabell for hver elevtekst som viser hovedkategoriene i forventningsnormene. Der vises hvilke vurderingsområder læreren har gitt respons på og hvordan, samt på hvilke områder eleven har revidert sin tekst og i hvilken grad. Etter analysene i hvert delkapittel presenteres en samlet tabell med oversikt over analysene. Avslutningsvis i hver del presenteres tendenser og funn. Det er disse tendensene som vil drøftes i kapittel 6.

### 5.1 Skriveoppgave 1 – Reklame for favorittfilm

De første to elevtekstene er resultat av en skriveoppgave der elevene skulle reklamere for sin favorittfilm. Skrivebestillingen skaper en ramme for lærerens tilbakemelding. Derfor vil jeg innledningsvis presentere skrivebestillingen og forklare hvilke utfordringer elevene kan stå overfor i møte med den, før jeg begynner på analysen av responsen og elevtekstene.

Skrivebestillingen lyder:

Skriv en tekst der du reklamerer for en av dine favorittfilmer. Kom med gode eksempler på hvorfor nettopp denne filmen er så god, og hvorfor andre bør se den. Teksten du skriver skal kunne trykkes i skoleavisa, og er først og fremst ment for elever på 5. til 7. trinn.

Kriterier: Teksten må være kort og presis, slik at den får plass i skoleavisa. Du skal særlig tenke på hvordan du henvender deg til leseren i denne teksten. Hvordan vil du friste noen til å se nettopp denne filmen?

Oppgaven tar utgangspunkt i noe som er kjent for elevene, og som engasjerer dem. Vi kan forvente oss at elevene argumenterer for sin favorittfilm, men her er kanskje også en utfordring. Elevene skal ikke bare sette ord på sin begeistring for filmen, men også forsøke å overføre en slik begeistring på leseren. Dermed må elevene ha mottakeren i fokus når teksten produseres, samtidig som de skal gi uttrykk for eget engasjement. Kriteriene som er beskrevet viser til at vi kan forvente oss korte tekster. Siden mottakerne er elever rundt samme alder, kan vi forvente et språk elevene bruker seg i mellom når de skal overbevise. Til denne skriveoppgaven har jeg to elevsvar i to versjoner, samt lærerrespons på førsteutkastet. Både utkast og presentasjonstekst er skrevet på PC, og en kan dermed anta at det vil lette arbeidet i revideringen.

### 5.1.1 Tekst 1 – Der sangen teller

Denne teksten beskriver hvorfor eleven liker filmen *Pitch Perfect*. Det er tydelig at dette er en film eleven liker godt, men hun klarer ikke å rette seg mot mottakeren i den grad oppgaven etterspør. Bare én gang henvender teksten seg til leseren. Det er også en del argumenter som mangler underbygging eller forklaring, og det kan være vanskelig for en leser å følge argumentasjonen dersom han ikke har sett filmen.

#### 1 pitch Perfect

- 2 Pitch Perfect er en spennende og morsom film. Becca er hovedpersonen i denne filmen, og
- 3 da hun drar på ny skole opplever hun mye spennende. Hun elsker å drive med DJ, og lage
- 4 musikk. Hun blir også medlem i en gruppe som lager musikk kun med munnen sin. Becca er
- 5 kreativ, men det er ikke alle som setter pris på det. Dette er en herlig film som får deg til å
- 6 trekke på smilebåndet. (Hvorfor det?)
- 7 Filmen er full av sang, romantikk og drama. Skuespilleren som heter Becca i filmen er også
- 8 kjent for å spille i de kjente filmene Twilight. Becca møter store utfordringer i filmen. Vil hun
- 9 klare det? (Klare hva da?)
- 10 Jeg vil anbefale denne filmen (til hvem da) fordi jeg syntes det er en film man blir veldig glad
- 11 av, og filmen har mange kjente sanger som man kan synge med på.
- 12 Filmen kommer fra USA, så skuespillerene snakker engelsk. Jeg anbefaler filmen for 11 år og
- 13 oppover.

#### Respons:

Her har du skrevet en presis og engasjerende filmanbefaling. Jeg liker hvordan du starter med å fortelle om handlingen.

For å gjøre denne teksten bedre vil jeg at du ser på følgende:

#### Kommunikasjon:

Kan du prøve å henvende deg mer til leseren av teksten? Se særlig på hvordan du kan bruke innledningen og avslutningen til å engasjere leseren av denne teksten. Kanskje overskriften også kan skape mer engasjement?

#### Språkbruk:

Les over teksten din i et rolig tempo og se om du kan få bedre flyt i noen av setningene dine. Kan du variere hvilke ord du bruker, slik at teksten blir mer spennende å lese?

(For større tekst, se vedlegg 1: Tekst 1a, s. 101. Presentasjonsteksten er i vedlegg 2: Tekst 1b, s. 102.)

I tilbakemeldingen på denne elevteksten benytter læreren seg både av kommentarer underveis i teksten, og av sluttrespons. Læreren fokuserer i hovedsak på vurderingsområdene kommunikasjon og språkbruk i sluttresponsen, og på innhold, rettskriving og formverk i kommentarene underveis i teksten, slik tabellen nedenfor viser i den midterste kolonnen.

**Tabell 3.** Analyseoversikt tekst 1.

Vurderingsområde	Lærerrespons Tekst 1a	Tekstrevidering Tekst 1b
Kommunikasjon	Spørsmål	Full oppfølging
	Anmodning/påbud	Full oppfølging
	Spørsmål	Full oppfølging
Innhold	Spørsmål	Full oppfølging
Tekstoppygging		Egeninitiert endring
Språkbruk	Påbud	Full/reduert oppfølging
	Spørsmål	Redusert oppfølging
Rettskriving og formverk	Understreking	Full oppfølging
Tegnsetting		
Bruk av skriftmediet		

Underveis stiller læreren spørsmål der eleven kan utdype det hun skriver. Læreren streker under deler av teksten for å vise hvilke passasjer som vises til: ” Dette er en herlig film som får deg til å trekke på smilebåndet. (Hvorfor det?)”(5-6), ”Vil hun klare det? (Klare hva da?)”(8-9) og ”Jeg vil anbefale filmen (Til hvem da)”(10). I tillegg streker læreren under ord og uttrykk som er brukt feil: da/når, og å drive med DJ (3). Det forklares ikke noe utover understrekingen, så det blir opp til eleven å finne ut hvordan det skal skrives.

I sluttkommentaren begynner læreren med å gi ros. Hun vurderer teksten som en presis og engasjerende filmanbefaling, og peker på at hun liker at eleven starter med å fortelle om handlingen. Læreren organiserer så den konstruktive responsen i to kategorier. Først tar læreren opp vurderingsområdet kommunikasjon. Her formulerer hun seg både i spørsmålsform og ved anmodning: ”Kan du prøve å henvende deg mer til leseren av teksten? Se særlig på hvordan du kan bruke innledningen og avslutningen til å engasjere leseren av denne teksten. Kanskje overskriften også kan skape mer engasjement?” Under vurderingsområdet språkbruk ønsker læreren at eleven skaper bedre flyt i setningene og

varierer ordbruken, og hun presenterer en metode for å forbedre dette ved påbudet: ”Les over teksten din i et rolig tempo og se om du kan få bedre flyt i noen av setningene dine.” I tillegg forklares at variasjon i ord gjør at teksten blir mer spennende å lese.

Lærerens språk er enkelt og hun har et ryddig oppsett for responsen. Det som preger responsen er at mye av den konstruktive responsen er skrevet i spørsmålsform, både underveis og i sluttresponsen. Likevel kan noen ord være vanskelige å forstå, for eksempel engasjere, engasjement og flyt. Det forklares ikke hvordan man engasjerer eller hvordan man kan skape flyt i setninger. Dette forutsettes at eleven vet.

I den reviderte teksten kan vi høyre kolonne i tabell 3 se at eleven på flere områder har tatt tak i det læreren har spurt om (se også vedlegg 2, s. 102). Hun utdypet de stedene læreren har stilt spørsmål i teksten. Jmfør lærerens kommentar ”klare hva da?” har eleven utdypet med to gode spørsmål som vekker leserens nysgjerrighet: ”Vil hun klare å få gruppa til å skifte mening om hva de skal ha med i showet? Vil hun klare å fullføre skolen uten problemer?” (9-11). Når det gjelder lærerens understreking av ord, har hun endret da/når, og fjernet uttrykket ”å drive med DJ”, nå står det bare ”å lage musikk” (4). Til lærerens kommentarer underveis i teksten kan vi se at eleven i stor grad følger opp denne responsen.

Når det gjelder sluttkommentaren om mottakerbevissthet har eleven i stor grad fulgt den opp, og både starter og avslutter teksten direkte rettet til mottakeren: ”Hvis du liker spenning og komedie er dette en film for deg” (2) og ”Jeg vil anbefale filmen [...] til deg som liker komedie” (11-12). Overskriften er også blitt endret fra navnet på filmen, til en mer engasjerende overskrift: ”Der sangen teller” (1). Hun har også koblet to setninger sammen, jmfør lærerkommentaren om bedre flyt (4). Men eleven varierer ikke ordene særlig mer i andreutkastet enn i førsteutkastet. Kun ett ord fra den gamle teksten blir byttet: ”kjente” → ”populære” (9). Eleven har i noe redusert grad fulgt responsen på dette området, og det kan kanskje ha noe å gjøre med at flyt er et vanskelig begrep når det ikke forklares. Som følge av mer stoff i andreutkastet har teksten endret seg fra fire korte avsnitt, til to mer fyldige. Dette er en egeninitiert endring. Utenom dette har eleven ikke gjort andre endringer enn det læreren peker på.

Sett under ett har elevteksten forbedret seg ved hjelp av lærerresponsen, slik at teksten nå oppfyller skrivebestillingens krav betydeligere.

## 5.1.2 Tekst 2 – Spenningen og kjærligheten du må få med deg

Denne teksten viser, som den forrige, et stort engasjement for filmen. Teksten tyder på at eleven er en sterk skriver da hun har en avansert setningsoppbygging, med innskutte setninger og leddsetninger. Men heller ikke denne eleven retter seg mot mottakeren. Teksten uttrykker elevens positive inntrykk av filmen men retter seg ikke et eneste sted mot mottakeren, selv om oppgavelyden konkret etterspør dette: ”Du skal særlig tenke på hvordan du henvender deg til leseren i denne teksten. Hvordan vil du friste noen til å se nettopp denne filmen?”

### 1 Twilight, alt for spennende

2 Twilight er en av de beste filmene jeg har sett. Jeg ble helt hekta på den med en gang. Det  
3 som gjorde dette var at den føltes så ekte, og man kunne kjenne seg igjen i den.

4 Twilight handler om en helt anminlig jente som mange kan kjenne seg igjenn i. Bella, som  
5 hun heter, blir forelsket i en gutt med mørke hemmeligheter. Gutten, Edvard, er en rå kjekk  
6 gutt som det er vanskelig å tyde, så man lurert alltid på hva han er i stand til å gjøre. Når de  
7 blir sammen blir det plutselig mye farligere for Bella, og mange ønsker henne død.

8 Jeg syntes denne filmene er perfekt og jeg blir aldri lei av den. Den har alt av spenning og  
9 kjærlighet. Det er bra musikk og den er filmet i kjempe fine omgivelser.

#### **Respons:**

Her har du skrevet en presis og engasjerende filmanbefaling. Du er flink til å fortelle om handlingen i filmen, uten å røpe for mye.

For å gjøre denne teksten bedre vil jeg at du ser på følgende:

#### **Kommunikasjon:**

Se på hvordan du kan henvende deg enda mer direkte til leseren av denne filmanbefalingen. Leseren skal oppleve at det er akkurat ham/henne du snakker til. Se om det er mulig å lage en overskrift som skaper mer nysgjerrighet hos leseren slik at leseren får lyst til å se filmen og samtidig får et lite innblikk i hva den handler om.

#### **Rettskriving:**

Les nøye over rettskrivingen i teksten, og bruk retteprogrammet i Word. Bruk bokmålsordboka på nett hvis du er i tvil.

(For større tekst, se vedlegg 3: Tekst 2a, s. 103. Presentasjonsteksten er i vedlegg 4: Tekst 2b, s. 104.)

Til dette utkastet benytter læreren seg kun av sluttrespons. Hun begynner med å rose eleven for å ha skrevet en presis og engasjerende filmanbefaling, og peker også på noe konkret hun liker med teksten: ”Du er flink til å fortelle om handlingen i filmen, uten å røpe for mye.”

Videre organiserer læreren den konstruktive tilbakemeldingen i to avsnitt som fokuserer på hvert sitt vurderingsområde: kommunikasjon og rettskriving og formverk slik det framkommer av den midterste kolonnen i tabellen nedenfor.

**Tabell 4.** Analyseoversikt tekst 2

Vurderingsområde	Lærerrespons Tekst 2a	Tekstrevidering Tekst 2b
<b>Kommunikasjon</b>	Anmodning/påbud m. grunngeving	Full oppfølging
	Anmodning/påbud m. grunngeving	Full oppfølging
<b>Innhold</b>		
<b>Tekstoppygging</b>		
<b>Språkbruk</b>		Egeninitierte endringer
<b>Rettskriving og formverk</b>	Påbud	Full oppfølging
<b>Tegnsetting</b>		
<b>Bruk av skriftmediet</b>		

Under kommunikasjon anmoder læreren eleven til å se på hvordan hun kan henvende seg enda mer direkte til leseren, og forklarer: ”Leseren skal oppleve at det er akkurat ham/henne du snakker til.” I tillegg kommer læreren med en anmodning om overskriften: ”Se om det er mulig å lage en overskrift som skaper mer nysgjerrighet hos leseren slik at leseren får lyst å se filmen og samtidig får et innblikk i hva den handler om.”

Når det gjelder vurderingsområdet rettskriving, ber læreren eleven om å lese nøye over rettskrivingen i teksten, og gir påbud om å bruke hjelpemidler: ”bruk retteprogrammet i Word. Bruk bokmålsordboka på nett hvis du er i tvil.” Læreren retter ikke noe i teksten, og påpeker heller ikke hvilke ord som er skrevet feil. Dette blir opp til eleven å finne ut.

Språket til læreren er enkelt, og responsen er utformet i et ryddig oppsett. Responsen er preget av anmodninger: ”Se om det er mulig å...” og ” Se på hvordan du kan henvende deg...” I tillegg forklares også hvorfor elevene bør følge lærerens anmodninger med at leseren skal føle at teksten er rettet til akkurat ham, og at en overskrift som gir et innblikk i hva filmen handler om vekker leserens nysgjerrighet.

Etter lærerens kommentar om å rette seg mer til mottakeren, har teksten endret seg fra å ikke vende seg til leseren i det hele tatt, til å bli en tydelig leserorientert tekst (se vedlegg 4, s. 104). Nå fanger teksten leseren helt fra starten av: ”Er du sånn som alle andre ungdommer?



Har du lyst på spenning, kjærlighet, gode bilder, mye bra musikk og å kunne leve deg inn i filmen enda mer? Da burde DU se Twilight” (3-4). Også tekstens avslutning vender seg tydelig til leseren: ”Du må bare se den! Hvis du ikke har sett den misunner jeg deg, for da har du en stor filmopplevelse foran deg!” (13-14). Eleven har også i tråd med lærerresponsen laget en mer spennende overskrift. Den gamle overskriften ”Twilight, alt for spennende”, har blitt byttet ut med ”Spenningen og kjærligheten du må få med deg” (1-2). Nå minner overskriften om en reklametittel, eller en clickbait-tittel fra en nettavis. Teksten oppfyller nå i stor grad skriveoppgavens mål – å reklamere for en film i skoleavisa.

I tråd med lærerens kommentar om rettskriving, retter eleven opp skrivefeilene i teksten. Selv om læreren ikke pekte på hvilke ord det gjaldt, har hun klart å oppspore ord med skrivefeil og rette disse opp.

Eleven har også gjort en del egeninitierte endringer. Hun utfyller avsnittene med mer informasjon som gjør at leseren får større innblikk i hva filmen handler om, uten at det blir røpet for mye. Eleven endrer også på setninger slik at de inneholder mer informasjon, og også skaper bedre flyt i teksten. Disse endringene er gjort uten lærerveiledning, og kan tyde på at eleven er en sterk skriver.

Alt i alt følger eleven i stor grad opp lærerens anmodninger. Responsen, og også elevens egeninitierte endringer, gjør at presentasjonsteksten er av økt kvalitet sett ut fra førsteutkastet. Presentasjonsteksten oppfyller i stor grad kriteriene og forventningene skriveoppgaven framstiller.

### 5.1.3 Oppsummerte tendenser

I tabellen nedenfor vises en samlet oversikt over hvilke vurderingsområder læreren fokuserer på og hvordan hun henvender seg til elevene, samt i hvilken grad elevene følger opp responsen.

**Tabell 5.** Samlet analyseoversikt, tekst 1-2

Vurderingsområde	Lærerrespons Tekst 1a	Tekstrevidering Tekst 1b	Lærerrespons Tekst 2a	Tekstrevidering Tekst 2b
<b>Kommunikasjon</b>	Spørsmål Anmodning/påbud Spørsmål	Full oppfølging Full oppfølging Full oppfølging	Anmodning/påbud m. grunngiving Anmodning/påbud m. grunngiving	Full oppfølging  Full oppfølging
<b>Innhold</b>	Spørsmål	Full oppfølging		
<b>Tekstopbygging</b>		Egeninitiert endring		
<b>Språkbruk</b>	Påbud Spørsmål	Full/reduisert oppfølging		Egeninitierte endringer
<b>Rettskriving og formverk</b>	Understreking	Full oppfølging	Påbud	Full oppfølging
<b>Tegnsetting</b>				
<b>Bruk av skriftmediet</b>				

For å oppsummere er dette de viktigste funnene og tendensene i dette delkapitlet:

- Lærerkommentarene konsentrerer seg i stor grad om kommunikasjon og språkbruk, og noe rettskriving.
- Spørsmål som viser til konkrete passasjer i teksten blir fulgt opp.
- Understreking av skrivefeil i teksten blir tatt tak i og rettet opp.
- Spørsmål og anmodninger blir i stor grad fulgt opp.
- Læreren presenterer ulike metoder for å gjøre de påpekte endringsforslagene. Forslaget om å bruke retteprogram og ordbok fungerte godt, mens tipset om å lese sakte over tekst for å skape flyt fungerte i mindre grad.
- Læreren forklarer ofte hvorfor elevene bør gjøre endringene. Dette fører til endringer i elevtekstene.
- Elevene gjør egeninitierte endringer uavhengig av lærerresponsen.
- Elevtekstene utvikler seg, og er av bedre kvalitet etter lærerresponsen på de områdene responsen fokuserer på.

## 5.2 Skriveoppgave 2 – Bokanmeldelse

De neste tekstene jeg skal ta for meg er basert på skrivebestillingen om en bokanmeldelse. For å kunne se elevtekstene og responsen i situasjonskonteksten, presenteres skriveoppgaven og mulige utfordringer elevene kan møte når de skal løse oppgaven.

Tema: bokanmeldelse. Skriv en bokanmeldelse om en bok du liker, som du skal presentere for medelevene dine. I bokanmeldelsen skal du overbevise dine medelever om at nettopp denne boken er verdt å lese. Anmeldelsen skal inneholde minst tre argumenter for hvorfor du mener dette er en bok verdt å lese. Husk å fortelle litt om temaet, handlingen og hovedpersonen(-e).

Opgavelyden nevner sjangeren bokanmeldelse som elevene skal ta i bruk for å nå målet om å overbevise medelevene om å lese en bok. Som den forrige skriveoppgaven, kan det også her være utfordrende å både gi uttrykk for egen begeistring, og samtidig kunne rette teksten utover eget engasjement mot mottakerne. Også i denne skriveoppgaven er medelevene mottakere. En utfordring dette kan medføre, er at språket blir muntlig og uformelt, et språk elevene bruker seg imellom. Opgavelyden gir også føringer for hva bokanmeldelsen skal inneholde. Dermed kan vi forvente at elevene oppfyller kravene i tekstene, og også at dette kan være noe læreren er opptatt av i tilbakemeldingen. En fare med at skrivebestillingen sier at elevene skal fortelle om tema, handling og hovedpersoner, er at narrativ fortelling eller gjenfortelling ligger lettere for elevene, og kan komme til å ta mer plass enn det som er målet for oppgaven – nemlig å argumentere for å overbevise.

Til denne skriveoppgaven har jeg tre tekster i to versjoner, med lærerrespons på førsteutkastet. Begge versjonene av tekstene er skrevet for hånd.

### 5.2.1 Tekst 3 – Fanget i flammene

I førsteutkastet viser eleven et stort engasjement for boka ”Fanget i flammene”. Hun henvender seg ikke direkte til mottakeren innledningsvis, men stiller et retorisk spørsmål som gjør at leseren involveres. Mot slutten er teksten mer mottakerrettet. Eleven oppfordrer mottakeren til å løpe til nærmeste bibliotek og låne boka: ”Du burde låne boka!”(47), ”du kommer til å huske boka godt!” (49-50). Eleven presenterer hovedpersonene og hva som hender med dem i boka. Store deler av teksten forteller om bokas handling. Argumentasjonen for å lese boka dreier seg i stor grad om at boka er spennende og mystisk. Dette blir gjentatt

fire ganger, og blir noe gjentakende gjennom teksten. Slik jeg ser det oppfylles ikke kriteriet om minst tre argumenter. Nedenfor vises et utdrag fra førsteutkastet med lærerrespons.

j609

17	som egentlig skjer. En dag får
18	<u>de</u> vite at det er en pyromann
19	som driver å tenner fyr på folks hus. Og
20	lso på noen <u>bløkker?</u> Wakk og firma. Hvem kunne
21	det være? Hurte Simone og Tolvås på. Og
22	en annen dag får Simone noen rare bilder av
23	noen hus som var brent ned. Men det ville
24	hun særlig ikke tenke på, fordi nå måtte hun dra
25	til dansetimen sin. (Alltid) Sam vanlig øver de
26	på forestillingen. Endelig var dansetimen ferdig, og
27	da dro Simone hjem sammen med noen venner.
28	Når hun er nesten hjemme, så ser hun at
29	<u>U</u> → <u>de</u> → hun har glemt nøkkelen på skolen, så hun løper
30	tilbake den stue, skumle veien og inn i gymsalen
31	der hun hadde glemt den. Men den var ikke
32	der. Hvor var den? tenkte hun? Hun lette og
33	lette, men fant <u>den</u> ikke. Det hun var på vei
34	ut, da hysset av og alt ble bare mørkt. <u>hva</u>
35	skjedde og hylte, men ingen svarte. Hun satt der

(For større og fullstendig tekst, se vedlegg 5: Tekst 3a, s. 105-107.  
Presentasjonsteksten er i vedlegg 6: Tekst 3b, s. 108-110)

I denne elevteksten retter læreren med rød penn i teksten. Læreren påpeker alle språkfeil. En kan kanskje si at læreren korrekturleser elevteksten. Tegnsetting, rettskriving og formverk, bruk av skriftmediet og språkbruk er de hovedområdene i forventningsnormene en kan plassere lærerens rettinger inn under, som vist i midterste kolonne i tabellen nedenfor. Utover rettingene er det ingen kommentarer.

**Tabell 6.** Analyseoversikt tekst 3.

Vurderingsområde	Respons Tekst 3a	Revidering Tekst 3b
<b>Kommunikasjon</b>		
<b>Innhold</b>		
<b>Tekstopbygging</b>		
<b>Språkbruk</b>	Korrektur	Full/reduert oppfølging
<b>Rettskriving og formverk</b>	Korrektur	Full oppfølging
<b>Tegnsetting</b>	Korrektur	Full oppfølging
<b>Bruk av skriftmediet</b>	Påbud	Full oppfølging

Når det gjelder tegnsetting har læreren skrevet inn anførselstegn, komma, utropstegn, kolon, punktum og spørsmålstegn. Noen ganger har eleven hatt andre tegn, og læreren har omgjort tegnet (10). Andre steder har læreren satt inn tegn, og delt opp setninger (eks. 19, 23, 27, 32). Der læreren har satt inn et nytt punktum, spørsmålstegn, kolon eller utropstegn, har læreren også rettet forbokstaven i neste ord til stor bokstav (eks. 19, 23, 28, 32). Dette er i utgangspunktet ikke en feil eleven har gjort, men læreren viser hvordan teksten blir 100% riktig. Dermed blir det ekstra mye røde markeringer. Noen steder har eleven selv glemt stor bokstav, og dette blir også rettet (21,22, 48).

At læreren setter inn tegn og omgjør tegn, inngår også i hovedområdet språkbruk. Den ene forventningsnormen går her på å bygge opp komplekse og varierte setninger. Men det er ikke bare tegnsettingen som varierer setningsoppbyggingen. Et sted viser læreren at han ønsker at eleven skal flytte et pronomen lenger bak i setningen (34). På disse måtene varierer læreren setningene for å skape bedre flyt. En annen forventningsnorm på dette område dreier seg om å bruke et relevant, variert og presist ordforråd. Læreren endrer ord. For eksempel tent → påtent (40), om → etter (36), og setter inn ord som mangler (33, 52)

På hovedområdet rettskriving har læreren noen steder satt tre røde streker under ord som er stavet feil, og skrevet over hvordan det skal skrives (14, 18, 20, 38). Andre steder har læreren skrevet inn en bokstav som mangler, eller strøket ut en som er feil (4, 18). Læreren viser også til ord som skal deles, og ord som skal skrives sammen (22,33).

Til sist kan noen av lærerens rettinger også plasseres under ”bruk av skriftmediet”. Den eneste kommentaren læreren skriver er ”Penere skrift” og viser med en pil til et bestemt ord (16). Et

annet sted viser hun også i margin forskjellen på bokstavene v og u i sammenhengende skrift, og viser til ordet "hun" som eleven har skrevet utydelig. Videre har læreren rettet u-en (29).

Lærerens korrektur i teksten dreier seg om tegnsetting, rettskriving (både morfologiske, ortografiske og syntaktiske problem) og språklig presisjon og variasjon. Lærerresponsen er ikke selektiv på dette vurderingsområdet, og kan oppfattes som ganske dominerende og styrende. Siden det ikke er noen lærerkommentarer utover korrekturen, er det vanskelig for eleven å få innsikt i hva som er problemet. Hun får verken lokalisere eller løse problemet selv. Når læreren har utført korrektur, overlates det ikke noen form for kritisk tenkning til eleven. Det legges det ikke opp til kritisk refleksjon rundt egen tekst, men mer en mekanisk overføring av lærerens rettinger.

Hva har så skjedd med elevens andreutkast? Det andre utkastet er nøyaktig likt det første, bare rettet opp slik læreren har rettet (se vedlegg 6, s. 108-110). To steder har eleven valgt å ikke følge lærerens rettinger. Dette gjelder et ord læreren har satt parentes rundt for å vise at ordet kan strykes. Der læreren viser at pronomenet burde komme senere i setningen, følges heller ikke opp (32). Ellers blir alle endringer gjort. Kun én setning er lagt til uten kommentar fra lærer: "Man klarer ikke å legge boka fra seg" (48-49).

For å oppsummere kan lærerens rettinger plasseres under tegnsetting, rettskriving, språkbruk og bruk av skriftmediet. Eleven følger i svært stor grad opp lærerens rettinger. Likevel er det vanskelig å si at teksten ble bedre etter responsen. Innledningsvis antydte jeg at eleven manglet flere argumenter for å oppfylle kravene i skriveoppgaven, og det er ikke lagt til eller endret på argumentene. Lærerresponsen tok ikke tak i noen av kriteriene skrivebestillingen krevde, som at anmeldelsen skulle inneholde minst tre argumenter. Dermed er teksten nøyaktig lik innholdsmessig.

### **5.2.2 Tekst 4 – En pingles dagbok: Den brutale sannheten**


I tekstens førsteutkast begynner eleven med å presentere forfatteren, forlaget og bokas sjanger. Så følger et handlingsreferat fra boka. Et argument for å lese boka er at det er kjekt å lese noe man kan kjenne seg igjen i. Eleven hevder at han har opplevd mye av det samme selv, og derfor anbefaler han boka til: "barn og ungdom, og folk som liker å lese ting de har opplevd eller ting de har til felles med (hovedpersonene)" (41-44). Likevel er teksten preget

av handlingsreferat og hvorfor eleven selv liker boka, og ikke så mange argumenter for å overbevise mottakerne om å lese den. Nedenfor vises et utdrag fra førsteutkastet med lærerrespons.

j621.

37 er at jeg har opplevd mye  
 38 ar det <sup>selv</sup> og at den <sup>handler</sup> mye  
 39 om påarbeiden, ~~og gjøre.~~  
 40 Jeg synes boka passer  
 41 for både barn og ungdom, og  
 42 folk som liker og lese ting  
 43 det har opplevd, eller ting  
 44 de har tilfelles med hovedpersonene n  
 45 Et argument til → Så les denne boka den  
 46 er kjempe kul!

Fin bokanmeldelse! Jeg vil at  
 du skal:

1. Komme med enda et argument for å lese boka
2. Kuste punktum og stor bokstav!
3. Tenke skrift! for-  
også i navn!
4. Diverse (med rødt) 

(For større og fullstendig tekst, se vedlegg 7: Tekst 4a, s. 111-113.  
 Presentasjonsteksten ligger i vedlegg 8: Tekst 4b, s. 114-116)

Også her retter læreren med rød penn i teksten. Læreren retter feil som stor bokstav, tegnsetting og stavefeil, eller grammatiske feil. Læreren deler opp setninger, stryker deler av setninger og endrer preposisjoner for å få bedre flyt. Slik sett kan disse rettingene plasseres under vurderingsområdene rettskriving og formverk, tegnsetting og språkbruk, som vist i midterste kolonne i tabell 7. På denne elevteksten har læreren også skrevet sluttkommentarer, og det er kanskje disse som er mest interessante å se nærmere på.

**Tabell 7.** Analyseoversikt tekst 4.

Vurderingsområde	Respons Tekst 4a	Revidering Tekst 4b
<b>Kommunikasjon</b>		
<b>Innhold</b>	Påbud	Redusert oppfølging
<b>Tekstopbygging</b>		
<b>Språkbruk</b>	Korrektur	Full oppfølging  Egeninitierte entringer
<b>Rettskriving og formverk</b>	Korrektur Påbud	Full oppfølging Full oppfølging
<b>Tegnsetting</b>	Korrektur	Full oppfølging
<b>Bruk av skriftmediet</b>	Påbud	Full oppfølging

I sluttcommentarene begynner læreren med å gi generell ros: ”Fin bokanmeldelse!” Videre lister læreren opp fire punkter hun vil at eleven skal gjøre noe med, alle formulert som former for påbud. Den første kommentaren kan plasseres under forventningsnormen i kategorien innhold som sier at eleven skal ”presentere egne synspunkt på en utdypet måte”. I en overbevisende tekst skal en argumentere for sitt synspunkt for å overbevise leseren om det samme. Derfor vil læreren at eleven skal komme med enda et argument for å lese boka. Dette har læreren også kommentert underveis i teksten, og vist med en pil hvor eleven kan skrive inn enda et argument. Videre skriver hun: ”Husk punktum og stor forbokstav! Også i navn!” Neste kommentar gjelder bruken av skriftmediet, og lyder kort: ”Penere skrift!” Ved det fjerde punktet står det: ”Diverse (med rødt).”

Læreren har ordnet sluttcommentarene i et oversiktlig oppsett, hvor hun i stor grad benytter seg av påbud. Likevel er lærerens formuleringer noe upresise. ”Penere skrift!” – tenker læreren på noen spesielle bokstaver, eller gjelder det hele teksten? Når læreren kun skriver ”Diverse (med rødt)”, forklares det ikke hva som bør øves på eller hvorfor, og heller ikke hvordan de grammatiske reglene fungerer. Eleven får ikke en forståelse av hvorfor det er slik, og får heller ikke tenke selv hva han bør gjøre, når læreren allerede har gjort endringene for ham. Siden sluttcommentarene står i tillegg til allerede utført korrektur, kan en ikke si noe om hva eleven mestrer på egenhånd i den neste teksten. Eleven får heller ikke probleminnsikt i egen tekst når rettingene er utført.



Eleven har i andreutkastet gjort de endringene læreren har vist i teksten (se vedlegg 8, s. 114-116). I siste halvdel av teksten har eleven valgt å ikke gjøre som læreren rettet. Det gjelder rettingene på bestemt artikkel en/et (30), kolon (31) og å stryke et ord (31). Eleven har skrevet litt finere, jamfør lærerens påbud om penere skrift. Der læreren kommentere at eleven måtte ha et argument til, har han skrevet enda en setning om hvem boka passer for, nemlig ”folk som elsker å lese bøker som er morsomme” (42-44). Selv om eleven legger inn en ekstra setning, er argumentene litt magre.

Eleven har i stor grad fulgt opp lærerens rettinger, og i redusert grad kommentaren om flere argumenter. Teksten er veldig lik førsteutkastet, men med færre skrivefeil. Likevel har han også tatt seg noen friheter, og gjort noen små endringer utenom lærerens kommentarer. Det gjelder anførselstegn på tittelen (1), og endring av en setning slik at den blir lettere å lese, samtidig som den også få med litt mer informasjon. ”Så han er der bare med lillebroren Manny”(16-18) → ”Så han må være hjemme alene med lillebroren Manny” (15-17).

Tekstens kvalitet er nokså lik førsteutkastet sett i sammenheng med hvordan tekstene svarer på skrivebestillingen.

### **5.2.3 Tekst 5 – Innbrudd på skolen!**

Eleven starter teksten med å skrive ”Nå skal jeg fortelle litt om boka Innbrudd på skolen” (2-3), og det er nettopp dette eleven ender opp med å gjøre. Hun forteller om forfatteren, forlaget, hovedpersonene og handlingen. Eleven forteller om boka, mer enn hun argumenterer for at den er verdt å lese. Teksten blir mer fortellende enn overbevisende fordi den mangler argumentasjon. Avslutningsvis forklarer eleven hvorfor boka passer for henne, ikke i like stor grad hvorfor andre burde lese den. Bare ett sted retter teksten seg direkte til mottakeren: ”Jeg synes boka passer for meg fordi den er spennende og handler om vennskap, vis du liker en bok med mye hjelpsom bestevenn er denne boka rett for deg!!!” (19-22). Nedenfor vises et utdrag av utkastet med lærerrespons.

17 Men kommer hjelpen fram i tide?

18 Temaet  
Teamet på denne boka er Vennskap.

19 Jeg synes boka passer for meg fordi den er spennende


20 og handler om vennskap, hvis du liker en bok

21 med mye hjelpsom bestevor er den boka rett

22 for deg!!!

Du har skrevet en fin bokanmeldelse.  
Jeg vil at du skal:

1. Skrive handlingsreferatet med dine egne ord.
2. Markere boktitlene: " - - - - "
3. Og så lurer jeg på om du klarer å finne enda flere argumenter for å lese denne boka. Husk; du skal overbevise leseren om at de bør lese boka!



(For større og fullstendig tekst, se vedlegg 9: Tekst 5a, s. 117-118.  
Presentasjonsteksten er i vedlegg 10: Tekst 5b, s. 119-120.)

På samme måte som ved de andre elevtekstene, retter læreren med kulepenn i teksten når det gjelder rettskriving og formverk og tegnsetting, som vises i midterste kolonne i tabellen nedenfor. Læreren har også skrevet sluttrespons, og det er den jeg skal konsentrere meg mest om.

**Tabell 8.** Analyseoversikt tekst 5

Vurderingsområde	Respons Tekst 5a	Revidering Tekst 5b
<b>Kommunikasjon</b>		
<b>Innhold</b>	Påbud Spørsmål	Full oppfølging Minimal oppfølging
<b>Tekstoppbygging</b>		
<b>Språkbruk</b>	Korrektur	Full/reduisert oppfølging
<b>Rettskriving og formverk</b>	Korrektur	Full oppfølging
<b>Tegnsetting</b>	Korrektur Påbud	Full oppfølging Full oppfølging
<b>Bruk av skriftmediet</b>		

Sluttresponsen begynner med generell ros: ”Du har skrevet en fin bokanmeldelse!” Videre lister læreren opp tre punkter hun vil eleven skal jobbe med i skrivingen av neste utkast. De to første punktene er skrevet som påbud og gjelder vurderingsområdene innhold og tegnsetting. Påbudet bruker modale hjelpeverb som uttrykker forventning: ”Jeg vil at du skal: 1. Skrive handlingsreferatet med dine egne ord. 2. Markere boktitlene”. Til sist i sluttresponsen kommer læreren med et spørsmål. Hun lurte på om eleven kan finne flere argumenter for å lese boka. Denne kommentaren forklares ved at teksten er ment til å overbevise leseren om å lese boka. Lærerens respons er oversiktlig ordnet, og lett å lese. Responsen fokuserer på tegnsetting, rettskriving og formverk og innhold. Det er innholdsfokus som er mest framtrædende i sluttresponsen. Læreren vil både at eleven skal skrive handlingsreferatet annerledes og finne flere argumenter.

Eleven endrer teksten slik læreren har rettet (se vedlegg 10, s. 119-120). Bare ett sted velger hun å ikke gjøre det læreren retter til ved preposisjonene i/på. I sluttkommentaren blir eleven oppfordret til å skrive handlingsreferatet med egne ord. Eleven følger opp lærerkommentaren, og handlingsreferatet blir spennende. Hun klarer nå å vekke leserens nysgjerrighet: ”Det er ikke bare vi som er på skolen” sier Flisa. ”Hvem kan det være” spør Tommy. For å vite hvem som var på skolen må du lese boka” (15-19). Til sist ønsket læreren at eleven skulle finne enda flere argumenter for å lese boka, men eleven endrer bare på argumentet sitt. Hun legger ikke til flere argumenter. Dermed blir oppfølgingen av denne kommentaren minimal. Eleven gjør ingen endringer utenom de læreren oppfordrer til.

Alt i alt kan en si at teksten blir noe bedre, da teksten blir mer elevens egen når hun skriver handlingsreferatet med egne ord. Likevel er teksten fortsatt mer fortellende enn argumenterende, også i andreutkastet. Teksten mangler fremdeles en argumenterende struktur, og innfrir i liten grad skrivebestillingen om å overbevise. Tekstens kvalitet, sett i forhold til skrivebestillingens krav, har ikke endret seg særlig mye etter responsen.

#### **5.2.4 Oppsummerte tendenser**

I tabellen nedenfor vises en samlet oversikt over hvilke vurderingsområder lærerresponsen fokuserer på og hvordan læreren henvender seg til elevene, samt i hvilken grad elevene følger opp responsen.

**Tabell 9.** Samlet analyseoversikt, tekst 3-5.

Vurderingsområde	Respons Tekst 3a	Revidering Tekst 3b	Respons Tekst 4a	Revidering Tekst 4b	Respons Tekst 5a	Revidering Tekst 5b
<b>Kommunikasjon</b>						
<b>Innhold</b>			Påbud	Redusert oppfølging	Påbud Spørsmål	Full oppfølging Minimal oppfølging
<b>Tekstopbygging</b>						
<b>Språkbruk</b>	Korrektur	Full/reduert oppfølging	Korrektur	Full oppfølging  Egeninitierte entringer	Korrektur	Full/reduert oppfølging
<b>Rettskriving og formverk</b>	Korrektur	Full oppfølging	Korrektur Påbud	Full oppfølging	Korrektur	Full oppfølging
<b>Tegnsetting</b>	Korrektur	Full oppfølging	Korrektur	Full oppfølging	Korrektur Påbud	Full oppfølging
<b>Bruk av skriftmediet</b>	Påbud	Full oppfølging	Påbud	Full oppfølging		

For å oppsummere er dette de viktigste tendensene og funnene i dette delkapitlet:

- Lærerresponsen konsentrerer seg i stor grad om rettskriving og formverk, tegnsetting og språkbruk. Responsen tar også for seg argumentasjon i teksten innhold, men korrekturen er det mest framtreddende i tekstene.
- Lærerresponsen er preget av utført korrektur. Elevene overfører i svært stor grad lærerens korrigeringer over i andreutkastet.
- De påbydende sluttcommentarene om mer argumentasjon blir i fulgt opp i redusert eller minimal grad.
- Oppfølging av korrektur blir mer vektlagt enn endringsforslagene i sluttresponsen.
- Elevene tar seg få friheter til å gjøre egeninitierte endringer. De aller fleste endringene elevene gjør er kommentarrelaterte.
- De to versjonene av elevtekstene er ganske like innholdsmessig, men med færre skrivefeil. Tekstens innholdsmessige kvalitet endrer seg i liten grad etter responsen.
- Tekstene blir bedre på vurderingsområdene tegnsetting, språkbruk og rettskriving og formverk, som læreren har vektlagt.

### 5.3 Skriveoppgave 3 – Brev til kommunestyret

De siste tekstene jeg skal ta for meg, er tekster skrevet ut fra en skriveoppgave der elevene skal overbevise de som sitter i kommunestyret om at de ikke må fjerne leirskolen, men at 7. klassinger i kommunen fortsatt skal få reise på leirskole. Skriveoppgaven er kort og presis, og lyder slik:

Skriv et brev til kommunestyret for å overbevise dem om at det er viktig at elevene i kommunen får reise på leirskole selv om kommunene har dårlig råd.

Skriveoppgaven tar utgangspunkt i noe som engasjerer elevene, og som elevene kanskje har sterke meninger om. Vi kan forvente at elevene legger fram flere argumenter i brevet for å overbevise kommunestyret. Dersom dette er et tema som følelsesmessig berører elevene, kan det være en utfordring å holde seg saklig i argumentasjonen.

Tilhørende denne skriveoppgaven skal jeg analysere tre elevtekster i to versjoner, med lærerrespons på førsteutkastet. Førsteutkastene er skrevet for hånd, mens presentasjonstekstene er skrevet på PC.

#### 5.3.1 Tekst 6 – Elever i [N1] kommune skal på leirskole

Elevteksten retter seg tydelig til mottakerne, og viser et stort engasjement for saken. Eleven argumenterer for at elevene som er ett skoleår yngre enn dem også burde få gå på leirskole slik som de selv har fått. Eleven bruker egne erfaringer i argumentasjonen, men kan gjerne ha flere argumenter, noe også læreren påpeker.

Skriv et brev til kommunestyret for å overbevise dem om at det er viktig at elevene i kommunen får reise på leirskole selv om kommunen har dårlig råd.

Date 24/4 - 2013

1 Til [sted] kommune

2 Vi eleven i 7. trinn skriver dette

3 brevet på grunn av at vi synes

4 undervisning eleven i 6. trinn skal på leirskole

5 Vi mener at 6. trinn skal på

6 leirskole fordi at vi har vært

7 der selv og har hatt fine

8 opplevelser. Det er også veldig viktig

9 på grunn av at man lærer mye

10 mer når man får prøve ting

11 foreksempel snaskred og på skje. Man

12 kan også lære seg og være utvildner

13 og klud seg riktig

14 Selv om dere har dårlig råd

15 så synes jeg at dere bør

16 fjerne noen flere lærere i stedet for

Dette er jo litt artig å lese, men jeg lever på om politikerne vil bli overbevist eller om de vil synes det er litt barnslig... Hva tror du?

Men du trenger en god og sterk sak, derfor må du ha flere argumenter, minst tre!

17 Men jeg mener at dere kan  
 18 få til dette her og laas et  
 19 minne for livet til 6 klassingene  
 20 kanskje de for seg noen venner  
 21 {PS: venner er mest vert en perpe  
 22 Fra [navn] Grada fi Blar dette troverdigheten?  
 Hvordan er han?

Veldig engasjert brev som vil bli knallbra når du får med flere argumenter og får retta opp skrivefeilene. Husk å ta vare på engasjementet! Da vil du overbevise!

(For større tekst se vedlegg 11: Tekst 6a, s. 121-122.  
 Presentasjonsteksten er i vedlegg 12: Tekst 6b, s. 123.)

Læreren gir respons på førsteutkastet på flere måter. Hun benytter seg av margkommentarer, sluttrespons og understreking. Responsen kan plasseres inn under forventningsnormenes kategorier tekstopbygning, innhold, kommunikasjon og rettskriving og formverk, som vises i tabellen nedenfor.

Tabell 10. Analyseoversikt tekst 6.

Vurderingsområde	Respons Tekst 6a	Revidering Tekst 6b
Kommunikasjon	Spørsmål	Full oppfølging
Innhold	Positive vurderinger	Overført
	Påbud	Full oppfølging
	Spørsmål	Minimal oppfølging Egeninitiert endring
Tekstopbygging	Påbud	Full oppfølging
	Positiv vurdering	Overført
Språkbruk		Egeninitierte endringer
Rettskriving og formverk	Understreking	Full oppfølging
Tegsetting		
Bruk av skriftmediet		

I margkommentarene markerer læreren passasjer i teksten med klammetegn. Slik kan eleven se hva læreren sikter til med kommentarene. Underveis i teksten guler læreren også ut ord som er stavet feil, men retter ikke ordene. I margkommentarene viser læreren til at eleven må ha med overskrift, nærmest som et påbud. Så påpeker hun det eleven mestrer – både god innledning, tydelig engasjement og godt sluttpoeng. I tillegg skriver hun at eleven må ha med flere argumenter, minst tre, for å få en sterk sak. Læreren peker også på et argument som litt usaklig, der eleven foreslår å heller fjerne noen fæle lærere dersom kommunen trenger å spare penger (14-16). Her skriver læreren den konstruktive kommentaren i spørsmålsform: ”Dette er jo litt artig å lese, men jeg lurer på om politikerne vil bli overbevist eller om de synes det er litt barnslig... Hva tror du?” Den siste margkommentaren påpeker avsendernavnet som en utroverdig avsender. ”Fra (navn) Gadafi” (22). Også her er responsen i spørsmålsform: ”Hvem er han? Øker dette troverdigheten?”

Sluttresponsen er både positiv og konstruktiv, og fungerer som en oppsummering av margkommentarene: ”Veldig engasjerende brev, som blir knallbra når du får med flere argumenter og får retta opp skrivefeilene. Husk å ta vare på engasjementet! Da vil du overbevise!” Sluttresponsen er svært oppmuntrende, og inspirerer til videre arbeid.

Lærerens grafiske oppsett av responsen er oversiktlig, og margkommentarene viser til konkrete passasjer i teksten. Læreren bruker et lett språk, og har tydelig skrift. Responsen er i stor grad preget av ros og spørsmål. Men det er også et påbud om minst tre argumenter.

Hvordan blir så læreresponsen gjort nytte av i andreutkastet? Eleven har i stor grad fulgt lærerens veiledning (se vedlegg 12, s. 123). Eleven har laget overskrift i tråd med lærerkommentaren (3). Lærerens positive vurdering om at eleven hadde en tydelig og klar innledning i førsteutkastet, har gjort at denne innledningen har blitt overført til presentasjonsteksten. Eleven har i tråd med lærerens kommentar om å få med flere argumenter, skrevet inn flere avsnitt med ett argument i hver. Men han har ikke fulgt opp lærerkommentaren om usaklig eller barnslig argument. Han har latt dette argumentet stå. Her henvender eleven seg ikke på en relevant måte til mottakerne, men i de tre andre argumentene er han saklig. Totalt sett kommuniserer teksten på en relevant måte.

Eleven retter også opp i det useriøse og fiktive navnet. Elevens navn i presentasjonsteksten er sladdet, men man kan forstå at han nå bruker sitt eget navn fordi han videre skriver: ”Hilsen fra (navn). Har nettopp vært på leirskole og tar fra kunnskapen min selv” (21-22).

Når det gjelder lærerens gule markeringer i teksten, har eleven forsøkt å rette opp i skrivefeil, med mer eller mindre hell. De fleste steder retter eleven ordene riktig, og noen steder ikke. Men han har gjort et forsøk og endret på ordene selv om det ikke ble riktig. Ett sted har eleven ikke endret ved lærers markering av å/og.

Av egeninitierte endringer presiserer eleven tydeligere hvor de skal på leirskole (5). I andre avsnitt har han formulert seg noe annerledes, men det er likevel samme mening som i utkastet.

Lærerens margrespons ser ut til å fungere godt. Det kan se ut som det er disse som i størst grad fører til endringer i andreutkastet. Det kan ha noe å gjøre med at de er mer tekstspesifikke enn sluttkommentarene, som er mer generelle og oppsummerende. Eleven følger i stor grad opp lærerens spørsmål i margin. De delene læreren mener fungerer godt, tar han med seg videre i den neste teksten. Men han har også tatt en egen vurdering om å la argumentet læreren mener er barnslig stå. Likevel legger lærerresponsen her opp til at eleven selv skal ta en egen vurdering av sakligheten i sin egen argumentasjon når læreren spør ”hva tror du?”. Lærerens understreking av skrivefeil blir fulgt opp men med ulik grad av hell. Likevel er det ingen tvil om at eleven har jobbet med ordene, men mangler kanskje hjelpemidler til dette. Alt i alt økes tekstkvaliteten i presentasjonsteksten. Teksten er nå tydelig mottakerorientert, med en tydelig avsender, og har flere argumenter som underbygger elevens synspunkt.

### 5.3.2 Tekst 7 – Uten tittel

I førsteutkastet argumenterer eleven for at elevene i kommunen skal få gå på leirskole. Eleven har med flere argumenter som er organisert i en god struktur med kjente språkmarkører i argumenterende skrivning. Eleven bruker setningsbåndene ”først og fremst”, ”det andre argumentet mitt...”, ”Det tredje argumentet...”, ”selv om...” og ”med dette mener jeg...”. Selv om oppbygningen av teksten og argumentasjonen fungerer godt, er argumentene likevel litt magre.



1 [sted] 2.9/4-13

2 Til kommunestyret i [sted] kommune.

3 Overstiftelse →

4 Min næring om at dere skal

5 være leirolig er at det blir ikke

6 rettferdig.

7 Kanskje dette kan slås

8 sammen til et

9 fyldegr. Skal være leirolig for at det

10 unntakelig for (veldig artig og hererikt). + Engasjement-  
overbevisende

11 Sosial uttrykk (Først og fremst) skal dette være

12 Eksempel: farenge en gebyr i året og det

13 Erfaringer: Kommer til og være en ting de

14 Bakgrunn: aldri vil glemme.

15 Det andre argumente mitt er at det

16 Hvordan? Kommer til og være mer sosialt med alle

17 og ikke bare dine beste venner.

18 Hvorfor er det viktig?

19 Mitt tredje argument er at vi lærer

20 om og tar mer ansvar selv med

21 Hvordan og hvor? utstyrt og hverandre.

22 Solv om dere i kommunestyret vil

23 spare penger så vil alle de som

24 ikke liker å dra på leirskole være

25 irritert på dere en lang stund.

26 Er det viktig? Bør kanskje politikerne stole på?

27 Med dette mener jeg at dere må

28 behold leirskolestrukturen og finne på

29 noe annet og spare penger på.

30 Hilsen [navn]

31 Elev i 7. trinn ved [sted] skole. } Tydelig  
ansvar-  
kna!

Ryddig og tydelig oppsett, og argumentene  
dine kommer klart fram. Når du får mer  
kjøtt på beina blir dette veldig bra: Bruk  
erfaringer, gi eksempler, formulær hvor  
argumentene dine er viktige.

Side 2 PS: Mer du uttrykke med utførelse:  
lærer a, kommer til a..

(For større tekst, se vedlegg 13: Tekst 7a, s. 124-125.  
Presentasjonsteksten er i vedlegg 14: Tekst 7b, s. 126.)

Lærerresponsen er skrevet både som margkommentarer og som sluttkommentarer. Underveis i teksten har læreren også gullet ut ord eleven har stavet feil, eller brukt feil; eksempelvis og/å-regelen. Jeg skal først se på margkommentarene før jeg tar for meg sluttkommentaren. I responsen blir vurderingsområdene kommunikasjon, innhold, språkbruk, bruk av skriftmediet og rettskriving og formverk vektlagt, som vist i tabell 11.

**Tabell 11.** Analyseoversikt tekst 7.

Vurderingsområde	Respons Tekst 7a	Revidering Tekst 7b
<b>Kommunikasjon</b>	Positiv vurdering	Opphevet
<b>Innhold</b>	Spørsmål Påbud	Redusert oppfølging
	Spørsmål	Full oppfølging
<b>Tekstopbygging</b>	Påbud	Minimal oppfølging
	Spørsmål	Full oppfølging
<b>Språkbruk</b>	Positiv vurdering	Overført
		Egeninitierte endringer
<b>Rettskriving og formverk</b>	Understreking Påbud m/forklaring	Full/reduert oppfølging
<b>Tegnsetting</b>		
<b>Bruk av skriftmediet</b>	Positiv vurdering	Overført

Læreren begynner med å peke på at eleven må ha med overskrift, som oppfattes som et påbud. Videre lager læreren klammetegn som viser til de konkrete tekstsegmentene hun kommenterer. Hun roser eleven for godt uttrykk, for at eleven virker overbevisende og for at avsenderen er tydelig. De konstruktive kommentarene er alle formulert i spørsmålsform. Læreren spør om to små avsnitt kan slås sammen. Ved alle argumentene for at elevene burde få dra på leirskole stiller læreren spørsmål som kan være til hjelp for å bygge en sterkere argumentasjon. Hun stiller spørsmål som: ”Eksempler? Erfaringer? Begrunnelse? Hvordan? Hvorfor er det viktig?” Læreren kommenterer også et argument som kan virke litt usaklig. Eleven hevder at hvis kommunestyret vil spare penger på å kutte ut leirskole, vil alle som ikke får dra på leirskole være irritert på dem en stund (19-22). Til dette stiller læreren spørsmålene: ”Er det viktig? Bør kanskje politikere tåle det?” Spørsmålene indikerer et ønske om endring, men legger opp til at eleven selv skal reflektere rundt sakligheten i argumentet og ta en avgjørelse.

Sluttresponsen gir en vurdering av styrker og svakheter med teksten som helhet, og oppsummerer i stor grad margkommentarene:

Ryddig og tydelig oppsett, og argumentene dine kommer klart fram. Når du får mer ”kjøtt på beina” blir dette veldig bra! Bruk erfaringer, gi eksempler, forklar hvorfor argumentene dine er viktige. PS! Merk deg uttrykk med infinitiv: lærer å, kommer til å.

I sluttresponsen kan en ane at læreren har tro på elevens evne til å forbedre teksten, og at sluttproduktet kan bli veldig bra. Slik positiv respons kan virke motiverende for eleven. Til sist gir læreren eksempler på infinitivsregelen fordi eleven har gjort flere og/å-feil som læreren har gullet ut underveis.

For å oppsummere er læreresponsen preget av spørsmål, og også ros rettet mot konkrete tekstpassasjer. Responsen fokuserer i størst grad på tekstens innhold, nemlig argumentasjonen. Den grafiske utformingen av responsen er oversiktlig, og læreren bruker et lett språk.

Elevens endringer i andreutkastet er varierende (se vedlegg 14, s. 126). Han har ikke satt inn overskrift, på tross av lærerens påminning. Lærerens vurdering av godt uttrykk, har blitt overført videre i tekst nummer to. Mens der læreren roset eleven for tydelig avsender, er elementet ikke blitt overført i den andre teksten. I førsteutkastet stod det: ”Hilsen (navn). Elev i 7. trinn ved (sted) skole.” Nå står det bare ”Hilsen (navn)” (17).

Eleven følger opp lærerens spørsmål underveis i teksten. Han slår sammen to avsnitt til ett fyldigere avsnitt. Han kommer også med begrunnelser i for argumentene der læreren har skrevet ”Hvordan? Hvorfor?”. Til et argument har læreren kommentert: ”Hvorfor er det viktig?” Men eleven klarer ikke helt å få dette fram. Argumentene til eleven blir litt sterkere, men kunne hatt enda mer underbygging som forklarte hvorfor de er viktige. Argumentet læreren mente ikke passet seg, har eleven nå skrevet om slik at teksten nå henvender seg på en mer relevant måte til mottakerne (13-14).

Eleven har forsøkt å rette opp ordene læreren har gult ut, bortsett fra ett ord hvor han heller bytter det ut med et synonym: ”fåregår” → ”skje”. Læreren har også gullet ut flere og/å-feil, og også vist hvordan regelen er for verb i infinitiv. Eleven retter opp de fleste og/å-feilene læreren har gult ut, bortsett fra ett sted. Det forekommer også samme feil der eleven utdyper argumentene sine med ny tekst.

Av egeninitierte endringer har eleven byttet ut noen få ord slik at teksten blir mer presis. I førsteutkastet sto det at leirskolen kom til å være ”en ting de aldri ville glemme”, mens i andreutkastet er ordet ting blitt byttet ut med minne (6).

Lærerens respons var i stor grad rettet mot argumentasjonen i teksten. En kan også se at det er dette eleven har jobbet med i andreutkastet, og han har glemt andre områder læreren kommenterte, som overskrift og tydelig avsender. Likevel har teksten blitt noe bedre, da eleven har utdypet argumentasjonen sin med lengre setninger. Men argumentasjonen er fremdeles litt mager.

### 5.3.3 Tekst 8 – Min mening om at 7. trinn på [N1] kommune skal få gå på leirskole

Elevens førsteutkast har flere gode argumenter for at elevene i kommunen fortsatt skal få dra på leirskole. Han bruker gode tekstbindere som: ”Det andre argumentet...”, ”Det tredje argumentet...”, ”Selv om...” og ”Med dette mener jeg at jeg har vist...” Men argumentene er ikke forklart, eller ordentlig underbygget, og står som korte avsnitt med en setning i hver: ”Det andre argumentet mitt er at man lærer å ta mer ansvar” (20-21). Eleven visert et stort engasjement for saken, og vil virke enda mer overbevisende ved å utdype argumentene sine.

1 [sted] 29.4-13  
2 Til **kommunestyret** i [sted] kommune.  
3  
4 *Fint at du har laga overskrift.* Min mening om at 7.trinn på [sted] kommune skal få gå på leirskole.  
5 Jeg mener at 7.trinn på [sted] skole skal få gå på leirskole.  
6 fordi det er ikke rettferdig at de som var i 7.trinn tidligere fikk gå på leirskole. Da kan de ikke bare kutte det ut nå.  
7  
8  
9  
10  
11 Det er mange argumenter for at barna skal få gå på leirskole.  
12 Det første argumentet mitt er at man lærer ~~viktige~~ ting om hvordan man overlever i naturen.  
13  
14  
15

16 ar noen som virkelig kan og vet mye om det. *Eksempler: Erfaringer?*

17

18 Det andre argumentet mitt er  *Hvordan?*

19 at man lærer å ta mer ansvar.  *Hvorfor er det viktig?*

20 Det tredje argumentet mitt  *Hvordan?*

21 er at man lærer ved å oppleve  *Hvorfor er det viktig?*

22 stedet for å sitte inne å høre på

23 læreren.

24 Selv om det er litt dyrt og at

25 noen barn får hjemlengsel, er det

26 viktigere at barna får dra på  *Dette henger godt sammen med det første argumentet ditt, km!*

27 leirskole og lære hvordan de skal

28 klare seg.

29 Med dette mener jeg at jeg har

30 vist at å trinn på  *(Gjeld)*  skole skal

31 ~~te~~ gå på leirskole.

32

Hilsen  *Hvor er han?*

Veldig tydelig og ryddig oppsett, og du har gode argumenter. Et godt begynnelses, med eksempler og egne erfaringer, så blir dette kjempebra!

Side 2

(For større tekst, se vedlegg 15: Tekst 8a, s. 127-128.  
Presentasjonsteksten er i vedlegg 16: Tekst 8b, s. 129.)

Lærerresponsen som er gitt på denne elevteksten kan plasseres inn under hovedområdene tekstoppbygging, innhold, kommunikasjon og rettskriving og formverk, som vist i midterste kolonne i tabell 12. Responsen er gitt ved margkommentarer tilhørende spesifikke tekstsegment, utguling av skrivefeil, og sluttkommentar.

Tabell 12. Analyseoversikt tekst 8.

Vurderingsområde	Respons Tekst 8a	Revidering Tekst 8b
Kommunikasjon	Spørsmål	Ukjent oppfølging
Innhold	Spørsmål Påbud	Redusert oppfølging
	Positiv vurdering	Overført
Tekstoppbygging	Positiv vurdering	Overført
Språkbruk		Egeninitierte endringer
Rettskriving og formverk	Understreking	Full oppfølging
Tegnsetting		
Bruk av skriftmediet	Positiv vurdering	Overført

I margkommentarene gir læreren både ros og veiledning på hva som kan gjøres bedre. Rosen gjelder områdene tekstopbygging og innhold. Læreren viser til at det er fint at eleven har laget overskrift, og peker også på argumenter som henger godt sammen.

Av konstruktiv margrespons fokuserer læreren på innholdet, og ønsker at eleven skal utdype argumentasjonen. Ved siden av de ulike argumentene har læreren skrevet flere spørsmål som: ”Eksempler? Erfaringer? Hvordan? Hvorfor er det viktig?” I tillegg spør hun: ”Kan du virke mer overbevisende til slutt?” Lærerresponsen fokuserer også på kommunikasjon. På utkastet er det skrevet et fiktivt avsendernavn (34). Dette kan vi se ut fra lærerkommentaren ”Hvem er han?”

Sluttresponsen er både positiv og konstruktiv, og oppsummerer margkommentarene. Vi kan også se at læreren oppmuntrer eleven ved å gi en positiv vurdering av argumentasjonen, og viser at hun har tro på at teksten blir bra. ”Veldig tydelig og ryddig oppsett, og du har gode argumenter. Gi gode begrunnelser, med eksempler og egne erfaringer så blir dette kjempebra!”

Lærerresponsen er skrevet i et enkelt språk, og har et ryddig oppsett med tydelig skrift. Responsen er preget av spørsmål underveis, og også ros og oppmuntring.

Lærerens ros som retter seg til spesifikke segment i teksten er overført til presentasjonsteksten (se vedlegg 16, s. 129). Eleven følger opp lærerens spørsmål til argumentasjonen i noe redusert grad. Han utdyper to av tre argumenter hvor læreren stilte spørsmål til utdyping. Eleven forklarer gjerne *hvordan*, men ikke *hvorfor* det er viktig. Til argumentet jeg presenterte innledningsvis, kommenterte læreren: ”Hvordan? Hvorfor er det viktig?” Eleven har utdypet argumentet med å forklare hvordan: ”Det andre argumentet mitt er at man lærer å ta mere ansvar over seg selv. Det vil si at man klarer å holde orden i sakene sine. Og man lærer å ta ansvar over andre også, som å gjøre arbeidsoppgavene vi får utdelt” (12-14). Ved to av tre argumenter utdyper han i tråd med lærerens kommentar ”hvordan?”. Ett argument gjør eleven ikke noe med. Læreren ønsker også at eleven skal være mer overbevisende til slutt, men slutten er lik i andreutkastet. Dermed kan en si at eleven i redusert grad har fulgt opp lærerens spørsmål underveis i teksten.

Når det gjelder rettskriving, retter eleven opp det læreren har gult ut. Den siste kommentaren rettet mot avsender, kan jeg ikke vite om det har blitt gjort noe med. Siden navnet i presentasjonsteksten er sladdet, kan jeg ikke se om eleven har endret navnet. Eleven gjør også små egeninitierte endringer som å endre på ord, men innholdet får samme betydning.

Eleven har fulgt opp lærerresponsen i ulik grad. Lærerens vurderinger om hva som fungerer godt, blir overført til presentasjonsteksten. Eleven følger også i stor grad opp lærerens understreking av skrivefeil. Lærerens spørsmål til argumentasjonen blir fulgt opp i redusert grad. Eleven kommer med eksempler og erfaringer og forklarer *hvordan*, men ikke *hvorfor* argumentene er viktige. Likevel kan en si at elevteksten har forbedret seg noe fra førsteutkastet, da elevens argumenter er litt mer underbygget.

### 5.3.4 Oppsummerte tendenser

I tabellen nedenfor vises en samlet oversikt over hvilke vurderingsområder lærerresponsen fokuserer på og hvordan læreren henvender seg til elevene, samt i hvilken grad elevene følger opp responsen.

**Tabell 13.** Samlet analyseoversikt, tekst 6-8.

Vurderingsområde	Respons Tekst 6a	Revidering Tekst 6b	Respons Tekst 7a	Revidering Tekst 7b	Respons Tekst 8a	Revidering Tekst 8b
<b>Kommunikasjon</b>	Spørsmål	Full oppfølging	Positiv vurdering	Opphevet	Spørsmål	Ukjent oppfølging
<b>Innhold</b>	Positive vurderinger	Overført	Spørsmål Påbud	Redusert oppfølging	Spørsmål Påbud	Redusert oppfølging
	Påbud	Full oppfølging	Spørsmål	Full oppfølging	Positiv vurdering	Overført
	Spørsmål	Minimal oppfølging Egeninitiert endring				
<b>Tekstopbygging</b>	Påbud	Full oppfølging	Påbud	Minimal oppfølging	Positiv vurdering	Overført
	Positiv vurdering	Overført	Spørsmål	Full oppfølging		
<b>Språkbruk</b>		Egeninitierte endringer	Positiv vurdering	Overført Egeninitierte endringer		Egeninitierte endringer

<b>Rettskriving og formverk</b>	Understreking	Full oppfølging	Understreking Påbud m/forklaring	Full/redusert oppfølging	Understreking	Full oppfølging
<b>Tegnsetting</b>						
<b>Bruk av skriftmediet</b>			Positiv vurdering	Overført	Positiv vurdering	Overført

For å oppsummere er dette de viktigste tendensene og funnene i dette delkapitlet:

- Lærerresponsen konsentrerer seg i stor grad om argumentasjon i tekstens innhold og om kommunikasjon, men også noe rettskriving og tekstoppbygging.
- Lærerens spesifikke ros gjør at elevene i stor grad overfører tekstpassasjene i neste tekst.
- Margkommentarer ser ut til å fungere godt. Elevene ser hva læreren peker på, og gjør endringer i teksten.
- Lærerens spørsmål til utdyping av argumenter fungerer. De aller fleste gjør positive endringer i teksten, men flere strever med å begrunne hvorfor argumentene er viktige.
- Lærerens kritiske spørsmål til usaklig argumentasjon gjør at elevene selv må reflektere over argumentasjonen. Noen ganger imøtekommer elevene kritikken, andre ganger lar de argumentet stå.
- Utgulingen av skrivefeil fungerer. Elevene forsøker å rette opp ordene, men det er ikke alltid de blir riktige. Elevene får likevel brynt seg på de markerte ordene.
- Elevene gjør små egeninitierte endringer, mest i forhold til variasjon av ord.
- Sluttresponsen er både positiv og konstruktiv, og uttrykker oppmuntring og tiltro til elevene. Sluttcommentarene kommer ikke med noe nytt, men oppsummerer margcommentarene og vurderer teksten som helhet.
- Tekstene blir av bedre kvalitet etter lærerresponsen på de områdene responsen fokuserer på.



## 6 Drøfting

I dette kapitlet skal jeg ta opp sentrale funn og tendenser som kom fram gjennom analysene, og som er oppsummert etter hver analysedel. Disse vil bli drøftet opp mot tidligere forskning på feltet. Analysene viser at lærerne i materialet gir respons på ulike måter. De benytter seg av ulike oppsett. Noen bruker sluttkommentarer, andre margkommentarer kombinert med sluttkommentarer. Responsen form er også ulik, og både spørsmål, påbud og anmodninger blir tatt i bruk, samt også understreking og korrektur. I tillegg fokuserer lærerne også på ulike tekstlige og språklige områder. Det er særlig elementer i hovedområdene innhold, kommunikasjon, språkbruk og rettskriving og formverk som går igjen i lærerkommentarene. Jeg vil først ta for meg de ulike responstypene og responsens form som kom fram i analysene, for så å drøfte de ulike vurderingsområdene.

### 6.1 Margkommentarer og sluttkommentarer

Det er ingen tvil om at det funksjonelle samhandlingsperspektivet står sentralt i responsarbeidet i empirien. Elev og lærer går i dialog med hverandre gjennom skriftlige tekster, og ytringene er myntet på samspillet med foregående ytringer, i tråd med Bakhtins dialogisme. Elevteksten forsøker å svare på skrivebestillingen, lærerkommentarene rettleder på bakgrunn av elevteksten, og eleven gjør nye endringer som svar på lærerkommentarene. Meningen med ytringene kan kun sees i spill med hverandre, og er helt klart et samhandlingsprosjekt. Samtidig har kommentarene også en overordnet hensikt – å drive skrivearbeidet framover, forbedre teksten og utvikle eleven til en kyndig skriver. Responsen er et pedagogisk verktøy som fungerer som et stillas til hjelp for elevene til å bevege seg over i den proksimale utviklingssonen. Vi ser at responsen er funksjonell når den fører til at elevene handler på den. Likevel kan den også regnes som funksjonell selv om elevene ikke har gjort endringer, men har gjort seg opp egne refleksjoner.

Den dialogiske samhandlingen i materialet foregår både gjennom margkommentarer og sluttkommentarer. Disse responstypene vil jeg drøfte på bakgrunn av egne funn og tidligere forskning.

I analysen så jeg tendenser til at margkommentarene fungerte godt, og at elevene i stor grad tok tak i det margkommentarene påpekte (se tekst 1, 6, 7 og 8). Slike kommentarer førte til

positive endringer i elevtekstene. Der læreren i margkommentarene kom med positive vurderinger til spesifikke tekstpassasjer, ble disse overført i neste tekst, med unntak av tekst 7.

Det er flere studier som bekrefter denne tendensen. Forskerne Black og Wiliam (1998) vektla margkommentarene som mer effektive enn sluttcommentarene. Dette kan ha en sammenheng med at margkommentarene ofte er mer konkrete og viser til spesifikke tekstsegment, og det blir derfor enklere å lokalisere problemet i margresponsen enn i sluttresponsen. I Iglands studie (2008) viser analysene at elevene i større grad fulgte opp prosjektforslag i margkommentarene enn i sluttcommentarene. Dermed konkluderer hun med at margkommentarene har større potensial enn sluttcommentarer for å iverksette bearbeiding av elevtekstene (Igland, 2008, s. 410). Både Torill Strand (2013), Anita Solberg Såheim (2012), og Agnete Andersen Bueie (2016) framhever i sine studier konkrete og spesifikke kommentarer som de kommentarene elevene selv opplever som mest hjelpsomme. I masteravhandlingen til Siv Ellen Frost Østrem (2016) kom det fram i samtalen med elevene at de foretrakk margkommentarer framfor en oppsummerende sluttrespons.

Alle lærerne i materialet benytter seg av sluttrespons, bare tekst 3 er unntaket for sluttresponsen. Det er også få lærere som bruker bare sluttrespons alene. Sluttresponsen er ofte kombinert med margkommentarer, eller korrektur i teksten. Kun én av elevtekstene har bare sluttrespons (tekst 2). Sluttresponsen er ofte lenger enn margkommentarene, og er gjerne mer generelle. Som allerede nevnt, viser forskningen at konkrete tilbakemeldinger er mer effektive enn generelle (Black & Wiliam, 1998). Likevel viser sluttresponsen i materialet også til konkrete steder i teksten elevene bør jobbe med. For eksempel oppmoder sluttresponsen i tekst 1 at eleven særlig skal se på innledning og avslutningen, og involvere og engasjere leseren av teksten. Slik fungerer sluttresponsen også som konkret tilbakemelding. Med tekst 1 som eksempel, fungerer denne responsen veldig godt. Eleven følger opp denne sluttcommentaren, og får en tydelig mottakerorientert tekst. Dette er et eksempel på at sluttcommentarene også kan være effektive så lenge de er konkrete og tekstspesifikke, som også forskningen tyder på.

I de tekstene sluttresponsen står i tillegg til margresponsen, fungerer den ofte som en oppsummering av margkommentarene. Sluttcommentarene sier ofte noe om hvordan teksten fungerer som helhet, i motsetning til margkommentarene som konsentrerer seg om et segment. I analysene ser vi at disse sluttcommentarene ofte følges opp, men vi kan ikke vite

om elevene gjør endringene basert på sluttcommentarene eller margcommentarene. Min antakelse er at endringene er gjort med bakgrunn i begge responstypene, men kanskje aller helst margcommentarene, skal vi tro forskningen.

I tekstene der sluttresponsen kom sammen med utført korrektur (tekst 6-8), viste analysene at elevene i redusert grad fulgte lærercommentarene som uttrykte ønske om endring av innhold, som oftest utviding av argumentasjon. Dette er likevel ikke et bevis for at sluttcommentarer ikke fungerer, da det kan også være flere ting som spiller inn – for eksempel at lærerens korrekturmarkeringer er det som dominerer mest i teksten og dermed får elevenes fokus i revideringsarbeidet. Korrektur-problematikken kommer jeg straks tilbake til under responsens form.

## 6.2 Responsens form

I tillegg til at lærerne benytter seg av ulike responstyper, er også responsens form forskjellig. Noen tar i bruk spørsmål for å ymte fram endringsforslag, andre bruker anmodninger eller påbud. Også utguling, understreking og korrektur er brukte metoder. De fleste benytter seg av flere former, men en er gjerne dominerende. I tillegg er også ros og positive vurderinger representert i de aller fleste tilbakemeldingene. Jeg skal nå drøfte funnene i de ulike responsformene opp mot annen forskning.

### 6.2.1 Ros og positive vurderinger

Alle sluttcommentarene i materialet begynner med ros eller positive vurderinger. Noen starter med generelle vurderinger som: ”Fin bokanmeldelse!” (Tekst 4). Slike generelle positive vurderinger er ikke forankret i noen spesielle kvaliteter ved teksten, og kan dermed overføres på flere tekster. Dette fenomenet beskrev Sommers (1982) i sin studie av hva som var typisk ved lærercommentarer. Sommers mente at commentarene var lite konkrete, og kunne vært ombyttet fra tekst til tekst (Sommers, 1982, s. 49-52). Dette ser vi også at læreren gjør i tekst 5: ”Du har skrevet en fin bokanmeldelse!” På tekst 1 og 2 ser vi at læreren har skrevet nøyaktig den samme rosen til begge: ”Her har du skrevet en presis og engasjerende filmanbefaling.” Læreren nyanserer videre litt hva han liker ved tekstene, også på noe generell basis. Selv om den positive innledende delen av sluttresponsen er generell, kan den ha en positiv virkning. Forskningen er klar på at positive commentarer gir positiv effekt på

elevtekstene (Hillocks, 1986, s. 221). Slik kan generelle ros-kommentarer også virke positivt inn på elevenes oppfattelse av egen tekst, og de kan få en positiv oppfatning av seg selv som skrivere.

Flere forskere peker på at det er den spesifikke rosen som er mest læringsfremmende. Igland (2008, s. 181) hevder at dersom rosen skal skape økt tekstforståelse, må responsen kunne si hva som er bra, og også hvorfor det er bra, ikke bare *at* noe er bra. I Monica Røyengs masteravhandling framkom det at elevene syntes konkrete og tekstspesifikke tilbakemeldinger var mest læringsfremmende og motiverende for videre arbeid, også når det gjaldt ros (Røyeng, 2010, s. 108). I mitt prosjekt er det imidlertid ingen tvil om at den spesifikke rosen motiverer elevene i det videre arbeidet med teksten. I de aller fleste tilfeller der læreren kom med positive vurderinger om bestemte kvaliteter ved teksten, ble disse overført til neste tekst. En slik videreføring av tekstsegment er ett av målene til positive vurderinger, da teksten på det aktuelle området blir vurdert som velfungerende. Likevel er her også et unntak i tekst 7, hvor eleven ikke viderefører den tydelige avsenderen i brevet. Sett under ett viser analysene tendenser til at spesifikke positive kommentarer fører til overføring av de godt vurderte elementene. Igland (2008, s. 180) finner samme tendenser i sin studie, og hevder at positive kommentarer har et stort læringspotensiale som kan ”styrke både sjølvbildet, motivasjonen og tekstkunnskapen til den skrivende eleven.” At responsen skal være motiverende for elevene er også en av Kvithyld og Aasens (2011) fem teser om funksjonell respons. Å vise til gode kvaliteter ved teksten hevder Kvithyld og Aasen motiverer elevene til å revidere teksten, fordi de allerede vet at deler av teksten fungerer godt.

Fra forskningen vet vi at de positive kommentarene blir godt mottatt av elevene. Sjøvik og Helgetun (1983) formidlet at elevene ønsket seg både positiv og konstruktiv respons. Såheim (2012) fikk vite i intervjuene med elevene at de satte pris på de positive kommentarene som uttrykte ros og oppmuntring. Det samme kom fram i Bueies forskning (2016). Hennes studie viste at det var tydelig at elevene likte ros. I min studie vises disse tendensene gjennom den gjennomgående overføringen av de positive vurderingene.

Selv om de positive vurderingene fungerer godt, er ikke disse det eneste som fører til gode kvaliteter i neste tekst. Også de konstruktive kommentarene er sentrale her, som kommer med endringsforslag for å forbedre teksten. I følge Hattie og Timperleys forskning (2007) er det både positive kommentarer og endringsforslag til sammen som er mest læringsfremmende.

De hevder at responsen er mest effektiv når den kommer på rett tidspunkt og er både positiv og konstruktiv. Jeg skal videre ta for meg ulike former for konstruktiv respons.

### 6.2.2 Spørsmål

Spørsmål som en måte å fremme endringsforslag på, er gjennomgående i materialet. Alle lærerne bruker spørsmål, men i litt ulik grad. Spesielt i margkommentarene er spørsmålene framtrepende. Spørsmålene indikerer et ønske om endring, men gjør også at elevene selv må reflektere over teksten sin og ta en avgjørelse. Kvithyld og Aasen (2011, s. 13) viser til at spørsmål hjelper elevene til å reflektere over egen tekst, og dermed får de mer innsikt i sine egne skriveferdigheter og skriveutvikling. Spørsmålene i materialet blir ofte fulgt opp, men det finnes også noen få unntak. I tekst 6 kommenterer læreren et argument som usaklig, og spør så eleven ”hva tror du?”. Eleven har ikke fjernet eller gjort noe med dette argumentet i presentasjonsteksten. Det trenger ikke å bety at eleven ikke har sett lærerens kommentar. Han kan ha tenkt gjennom det læreren spurte om, og vurdert det slik at det kunne stå. Det kan også hende at denne lærerkommentaren ikke klart nok indikerte hva eleven burde gjøre. Dette var ett av funnene i Agnete Andersen Bueies forskning (2016). Elevene syntes at lærerens spørsmål var mest nyttige når de klart viste hva de burde ta tak i. Sett under ett ble flere spørsmål i materialet fulgt opp i stor grad, enn i redusert eller minimal grad.

### 6.2.3 Anmodninger og påbud

Anmodninger og påbud opptrer også hyppig for å fremme endringsforslag. Til sammen opptrer de femten ganger. Ut fra analysetabellene ser vi at det gjerne er flere påbud eller anmodninger innenfor hvert hovedområde. Påbudene er direktiver som foreslår endringsforslag som en slags befaling. For eksempel: ”Bruk erfaringer, gi eksempler, forklar hvorfor argumentene dine er viktige” (tekst 7). Anmodningene er noe mildere i formuleringen, men det er også klart at disse ønsker en endring. Eksempel: ”Se om det er mulig å lage en overskrift som skaper mer nysgjerrighet hos leseren (...)” (tekst 2).

Agnete Andersen Bueie (2016) viser i sin artikkel at elevene ofte ønsker forklaring av påbudene. Hun sier at der læreren har kommentert ”Ta bort!”, ønsker elevene å vite hvorfor. De ønsker å vite hva som er grunnen til at læreren mener at noe i teksten ikke fungerer. Påbudet ”Penere skrift!” i tekst 4, fikk meg til å lure på om læreren tenkte på noen ord eller

bokstaver som utpekte seg, eller om alt burde skrives penere. Men ved flere av påbudene kommer også forklaringer fra læreren. I tekst 7 ber læreren eleven om å merke seg uttrykk med infinitiv, og viser med et eksempel: ”lærer å, kommer til å...” Særlig anmodningene kommer med forklaringer: ”Se på hvordan du kan henvende deg enda mer direkte til leseren av denne filmanbefalingen. Leseren skal oppleve at det er akkurat ham/henne du snakker til” (tekst 2).

En tendens i analysene er at påbud eller anmodninger som retter seg mot mindre og konkrete problem, for eksempel rettskiving, blir fulgt opp. Mens kommentarene som gjelder innhold og argumentasjon, overlater mye av bearbeidingsarbeidet til elevene selv, og er fulgt opp i mer varierende. Likevel har de aller fleste elevene prøvd å gjøre noe med tekstpassasjene som kommentarene står til, og det er sjelden elevene ikke har gjort noe med dem.

#### 6.2.4 Korrektur

En av lærerne bruker hyppig korrektur i sine tilbakemeldinger på utkastene, og korrigerer så å si alle språklige og grammatiske feil. Til tekst nummer 3 bestod responsen kun av korrektur, uten noen skriftlige kommentarer. Dette eksempelet kan minne om responsen som var typisk på 80-tallet, da responsen var preget av retting og språklige korrigeringer (Søvik & Helgetun, 1983). Det var uventet å finne i Normkorpuset.

Korrekturen viser tydelig hva som bør endres i teksten, og hvordan. Som tidligere nevnt, viser studier at elevene foretekker respons som viser til spesifikke steder i teksten, og dette gjør korrektoren. Siden læreren bruker rød penn vises rettingene godt, og elevene følger opp de aller fleste. De røde markeringene er dominerende i elevtekstene, og det kan se ut som læreren har tatt kontroll over elevenes tekster. Det trenger selvfølgelig ikke å være ment slik fra lærerens side, men det kan bli oppfattet slik av elevene. I analysene viste det seg at disse elevene ikke gjorde egeninitierte endringer, og om de gjorde endringer var de i så fall veldig små. Dette kan tyde på at korrektoren får mest fokus hos elevene, og at de ikke tar seg friheter til å endre på tekstene, og gå utover de ”rammene” korrektoren setter. Korrektoren kan kanskje oppfattes som at teksten er på sitt beste ved å utføre endringene, enda alle tekster kan forbedres.

Det er veldig få tilfeller der elevene ikke velger å imøtekomme korrekturen. Årsaken kan jeg ikke vite, men det kan tenkes at elevene glemmer noen rettinger siden det er så mye korrektur. Det kan også tenkes at elevene ikke forstår *hvorfor* noe bør endres, siden korrekturen ikke forklares, og dermed lar teksten stå slik de først hadde tenkt. Igland (2008, s. 284) peker på manglende forklaring og selvstendig tenkning som et problem ved korrekturen. Hun hevder at en margkommentar gjør elevene oppmerksomme på problemer i teksten, som elevene må lokalisere og løse, og fordrer en viss selvstendighet og probleminnsikt. Er margkommentaren derimot kombinert med korrektur, er problemet allerede løst av læreren. Derfor løfter Igland fram lærerkommentarer som mer læringsfremmende enn utført korrektur:

Eg hevdar altså at det ligg eit pedagogisk potensial i bruken av kommentarar som overlet meir av problemløysinga til eleven enn det korrekturen gjer. Når kommentarar til rettskriving og språkføring er kombinerte med utført korrektur, blir ikkje dette potensialet utnytta (Igland, 2008, s. 284-285).

Ved utført korrektur kan en derfor ikke vite noe om hva elevene forstår i de endringene de gjør. Det finnes flere måter å ta tak i rettskriving på utenom korrektur, som kanskje er mer læringsfremmende. Dette kommer jeg tilbake til under responsens fokus på rettskriving og formverk.

### 6.3 Responsens fokus

Responsen som er gitt på de overbevisende elevtekstene har noe ulikt fokus. Likevel skiller innhold, kommunikasjon, språkbruk og rettskriving og formverk seg ut som sentrale vurderingsområder i forventningsnormene som vektlegges i responsen. Noen av disse vurderingsområdene kan ha vært fokus i undervisningen, og kan vitne om selektivitet i responsgivingen. Men dette kan jeg ikke vite noe om. Kvithyld og Aasen (2011) hevder at fokuset i responsen ofte blir bestemt av skrivingens formål, og kriterier som på forånd er bestemt – for eksempel krav i skrivebestillingen. Det eneste jeg vet er at lærerne har blitt instruert til å bruke skrivehjulet i sin undervisning. Da kan det kanskje være rimelig å anta at det er nærliggende å undervise om argumentasjon i overbevisende skrivehandling, og kommunikasjon og språkbruk med tanke på mottaker og funksjon.

### 6.3.1 Innhold

Under vurderingsområdet innhold, er det argumentasjonen lærerne fokuserer på i elevenes tekster. En av forventningsnormene på dette området omhandler å presentere egne synspunkt, forestillinger og erfaringer på en utdypet måte. Mange av elevene har stort engasjement for saken de skriver om, men mangler en godt underbygget argumentasjon i tekstene. Denne tendensen er ikke ukjent i skriveforskningen, verken i Norge eller internasjonalt. Både KAL-prosjektet (2000-2002), flere andre skriveforskere i Norge, og de canadiske forskerne Freedman og Pringle (1988) har uttalt seg om dette problemet. Forskningen peker på at elever strever med å abstrahere, gå fra muntlig til skriftlig argumentasjon, og å bygge opp en argumenterende tekststruktur. I tillegg viser forskningen at elevers argumentasjon fort kan bli konstaterende og ekspressiv, noe vi kan kjenne igjen i flere argumenter lærerne vurderte som usaklige. Å argumentere er noe elever har strevd med historisk sett, og som materialet kan tyde på at elever fortsatt gjør. Derfor er de avhengige av støtte i den argumenterende skrivingen. Responsen har her fungert som en slik støtte. Men det kan også se ut som tekst 7 og 8 har benyttet seg av skriverammer som støtte i skriveprosessen, da de to tekstene begynner hvert avsnitt med samme setningsstartere som er typiske for argumenterende skriving, og hjelper med å skape en god tekstopbygning. Men jeg skal nå konsentrere meg om responsen.

Alle de tre lærerne tar tak i argumentasjon i én eller flere av tekstene de vurderer. Dette gjør de på forskjellige måter, både gjennom positive vurderinger, spørsmål, anmodninger og påbud. Men den mest brukte formen er spørsmål, gjerne underveis i teksten, som etterspør grundigere argumentasjon eller flere argumenter, noe tittelen på masteroppgaven indikerer. Både margkommentarer og spørsmål har jeg allerede drøftet, og sett at denne type respons er ansett som svært læringsfremmende. Likevel kan en ut fra analysetabellene basert på materialet se at kommentarer som gjelder argumentasjon<sup>7</sup> oftere blir fulgt opp i redusert eller minimal grad av elevene, enn ved andre vurderingsområder. Vi ser ut fra tabellene at fire lærerkommentarer fører til full oppfølging hos elevene, to positive vurderinger blir overført, mens fem kommentarer fører til redusert eller minimal oppfølging. Vi har tidligere sett på at spørsmål som klart indikerer hva elevene bør gjøre oppleves som mest nyttige blant elever (Bueie, 2016). Det kan tenkes at eleven opplever spørsmålene som vanskelige å tolke, med tanke på spørsmålets intensjon. Likevel mener jeg at spørsmålene ganske tydelig lokaliserer et

---

<sup>7</sup> Dette kan leses av i innholdsraden i tabellene



problem i teksten, og også klart antyder hva elevene bør gjøre. Elevene gjør noen positive endringer på dette punktet, men strever med å argumentere godt nok. Vi er kanskje tilbake til problemet med abstrahering?

Igland (2008, s. 387) har også sett tilsvarende tendenser. Kommentarer som krevde ny innsikt og større grad av abstraksjon, mente hun bare traff noen av elevene. Hun hevder at respons som er rettet mot argumentasjon, overlater for mye av bearbeidingen til elevene (Igland, 2008, s. 399). Derfor argumenterer Igland (2008, s. 389) også for annen type støtte i undervisningen, og ikke bare låse seg til responsen. Støtten bør også komme før elevene starter skrivingen, og mens de skriver. Tekst 7 og 8 kan være eksempler på at skriverammer med setningsstartere fungerer som en god støtte for å skape en god og hensiktsmessig tekstopbygning. Vibeke Lorentzen og Trude Kringstad ved Skrivesenteret hevder at eksplisitt skriveopplæring gir aktiv læring, og presenterer ulike faser en kan ta i bruk ved argumenterende skriving for å støtte elevene i skriveprosessen. Først bør elevene bygge opp kunnskap om emnet. Deretter kan klassen dekonstruere en modelltekst i fellesskap, for så å konstruere en tekst i fellesskap. Til sist kan elevene arbeide selvstendig med å skrive sin egen tekst. I den siste fasen kan både modelltekst eller skriverammer være til støtte for elevene, og ikke minst læringsfremmende undervisningsvurdering (Lorentzen & Kringstad, 2014, s. 4-5).

### **6.3.2 Kommunikasjon**

Kommunikasjon og mottakerbevissthet har vært vektlagt i undervisningen under Normprosjektets intervensjon. At en tekst er mottakerorientert, er også et viktig kjennetegn ved den overbevisende skrivehandlingen, og i lærerresponsen er dette vurderingsområdet sterkt vektlagt hos to av lærerne. Flere av elevtekstene var i liten eller ingen grad rettet mot mottakeren av teksten. Det kan tenkes at elevene strever med å forholde seg til en tenkt mottaker gjennom teksten, eller at det doble leseperspektivet gjør det uklart hvem de skriver for. Både spørsmål, anmodninger og påbud blir tatt i bruk for å fremme endringsforslag på dette området, i tillegg til positiv vurdering. På dette vurderingsområdet blir så å si alle lærerkommentarene fulgt opp.

I et forskningsprosjekt om sakprosaskriving i ungdomsskolen, kom det fram at elever mente at lærerrespons som fokuserte på mottakerbevissthet var til hjelp for dem (Strand, 2013). Etter at elevene i mitt materiale fulgte endringsforslagene til læreren, så vi at tekstene ble tydelig

mottakerorienterte, noe som også kan skape et engasjement som overføres på leseren. Tekstene blir mer overbevisende når de forholder seg til en leser de skal overbevise. Tekst 1 og 2 ble etter lærerresponsen du-orientert, og snakker direkte til leseren av teksten. Tekst 3-5 var også lite rettet til leseren av teksten, men læreren fokuserte ikke på dette området i responsen. I tekst 6-8 hadde de fleste elevene adressert brevet til kommunestyret og hadde dermed en tydelig mottaker, men flere hadde en useriøs avsender i forhold til hva sjangeren krever og i forhold til den overbevisende tekstens etos. Etter responsen kan vi se i tekst 6 at det fiktive navnet er byttet ut, antakelig med sitt eget navn, som styrker troverdigheten av argumentasjonen siden eleven sier at han henter kunnskapen fra egne erfaringer på leirskole.

### 6.3.3 Språkbruk

Språkbruk bli også vektlagt av alle de tre lærerne, på ulike måter og med ulik oppfølging. For å berøre leseren av teksten, bør språket være varierende og engasjerende. I tekst 1 er det nettopp dette læreren etterspør. Læreren ber eleven om å lese gjennom teksten og se om hun klarer å skape en bedre flyt, og om hun kan variere ord slik at den blir mer spennende å lese. Eleven har gjort en liten språklig endring, men innfrir responsen i redusert grad. Tidligere forskning peker på at kommentarer der læreren bruker et for vanskelig språk ikke er læringsfremmende (Strand, 2013). Den femte tesen til Kvithyld og Aasen (2011) går også ut på at responsen må være forståelig og læringsfremmende. Det er vanskelig å forklare hvorfor eleven ikke varierte språket mer, og jeg har ikke grunnlag for å vite dette, men en forklaring kan være at ordene læreren bruker – flyt og variasjon – er vanskelige å forstå når de ikke forklares.

Korrektur er også en metode som brukes på området språkbruk (tekst 3-5), og blir ofte fulgt opp. Også en positiv vurdering som rettes til et godt uttrykk i argumenterende skrivning i tekst 7, blir overført til neste tekst.

Språkbruk er også det området med mest egeninitierte endringer. De egeninitierte endringene i tekstene er ofte små, og dreier seg om endring av enkelte ord eller små tillegg, som kan være både tilfeldige og intenderte. Dette funnet fant også Igland. Hun sier at de egeninitierte endringene hovedsakelig er på et lokalt plan, og dreier seg om språklig finpuss, tillegg eller bytte av ord (Igland, 2008, s. 302). Selv om Igland sier at de fleste av elevene gjorde en eller

flere egeninitierte endringer, var de aller fleste endringene kommentarrelaterte, og dette ser vi også i analysene i dette prosjektet.

#### 6.3.4 Rettskriving og formverk

Til sist vil jeg trekke fram vurderingsområdet rettskriving og formverk, som alle lærerne har tatt tak i. På dette området benytter lærerne seg av tre svært forskjellige metoder; generell kommentar, understreking/utguling og korrektur. Korrekturen har jeg allerede drøftet. I analysene så vi at korrekturen førte til høy grad av oppfølging hos elevene. Men den fører ikke nødvendigvis i samme grad av forståelse. Jeg skal nå ta for meg de andre metodene lærerne har brukt, som på hver sine måter kan bidra til å gi elevene probleminnsikt i egen tekst.

I tekst 1 og 2 har den samme læreren benyttet seg av to ulike måter å gi respons på rettskriving og formverk. I tekst 1 har læreren streket under tidssubjunksjonen ”da” som burde være byttet ut med ”når”, og et uttrykk som eleven har brukt: ”å drive med DJ”. Utover dette har ikke læreren kommentert noe, men det er tydelig at eleven er kjent med at læreren bruker understreking av ulike typer grammatiske feil, da eleven retter dette opp i den neste teksten. I tekst 2 har læreren ikke streket under noen av ordene, men heller skrevet en generell sluttkommentar hvor hun også foreslår et verktøy: ”Les nøye over rettskrivingen i teksten, og bruk retteprogrammet i Word. Bruk bokmålsordboka på nett hvis du er i tvil.” Her får ikke eleven hjelp til å lokalisere problemet, men blir utfordret til å finne dem og løse dem selv, noe vi ser eleven mestrer i presentasjonsteksten.

Denne forskjellen i metode kan tyde på at læreren gir tilpasset opplæring til elevene. I grunnlagsdokumentet for *Vurdering for læring* heter det at undervisvurdering skal være et grunnlag i den tilpassede opplæringen slik at elevene kan forbedre kompetansen i fag (Udir, 2014, s. 3). Dette har klare paralleller til Lev Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen som elevene kan nå ved veiledning fra læreren. For å tilpasse opplæringen til den enkelte må læreren også gi mer støtte desto mer en elev strever, slik Jerome Bruner sikter til med begrepet scaffolding. Men også om elevene er dyktige skrivere, trenger de utfordringer å strekke seg etter. Læreren må stadig teste skrivenivået og bearbeidingssevnene til elevene, og tilpasse graden av støtte og utfordring. Vi ser at læreren i dette tilfellet med

ulike tilbakemeldinger når det gjelder rettskriving, har differensiert undervisvurderingen for å tilpasse opplæringen til de enkelte elevene.

I tekstene 6 til 8 har læreren benyttet seg av utguling av ord som er skrevet eller brukt feil. Læreren lokaliserer problemet, men løser det ikke. Dermed overlater læreren bearbeidingen til elevene selv. I tekst nummer 7 skriver læreren også en kommentar, i tillegg til de gule markeringene, hvor læreren forklarer en grammatisk regel. I presentasjonstekstene ser vi at elevene tar tak i ordene læreren har markert og gjør endringer, men at ordene ikke alltid blir riktige. At ordene ikke blir helt riktige trenger ikke å være en svakhet med metoden, det kommer an på hva som er målet med responsen. Er målet å få en "språklig feilfri" tekst, vil denne metoden ikke alltid oppfylle dette på samme måte som korrektur. Er målet å skape en reflektert tekstinnsikt hos elevene og utvikle skrivenivået, kan en slik markering av ord bidra til økt forståelse. Ved denne metoden ser vi en vilje hos elevene til å rette opp, samtidig som vi også i større grad kan si noe om elevenes mestring på dette området. Dermed ligger det et større pedagogisk potensial i slike markeringer påpeker Igland (2008, s. 284).

#### **6.4 Blir tekstene bedre?**

Problemstillingen spør etter hva slags respons som gis på overbevisende elevtekster, men også hva responsen fører til i elevenes tekstutvikling. Dermed krever problemstillingen en refleksjon rundt endringen i tekstenes kvalitet etter responsen. Spørsmålet om tekstene blir bedre, er en gjentakende problemstilling i responsforskningen som vil måle effekten av responsen.

Alle elevene følger opp flere av lærernes kommentarer. Annen responsforskning konkluderer også med dette. Igland (2008, s. 405) sier at både sterke og svake elever forbedret teksten i tråd med lærerkommentarene, og Såheim (2012) viser til funn som sier at elevene stort sett får utbytte av lærerresponsen. Selv kan jeg ikke si noe om elevenes utbytte av responsen annet enn hva jeg kan lese ut fra bearbeidingen av utkastene. De oppsummerte tendensene viser at tekstene forbedrer seg på de områdene lærerresponsen fokuserer på. Noen tekster blir klart bedre som en helhet, mens andre blir bedre på enkelte områder. Igland (2008, s. 308) hevder at tekstutvikling ikke må forveksles med elevenes skriveutvikling. Tekstene i materialet forbedrer seg på ulikt vis etter lærerresponsen, men det er vanskelig å si noe om elevenes

skriveutvikling basert på bare ett teksttilfelle. Skrivekompetanse og skriveutvikling er mer kompleks enn tekstutvikling, og kan ikke studeres ut fra bare én skriveprosess. Igland beskriver problemet slik:

Snevert sett fokuserer spørsmålet om bedre tekstar på ei kortsiktig tekstutvikling som ikkje må forvekslast med elevane si skriveutvikling: At ein tekst har blitt betre i løpet av ein skriveprosess, er ikkje i og for seg eit prov for at eleven har utvikla seg til ein meir kyndig skrivar (Igland, 2008, s. 308).

Selv om responsen har som mål å hjelpe elevane i et konkret skriveprosjekt, har responsen også et mer langsiktig mål; å utvikle elevane til kyndige skrivere. Dette gjeres gjennom skriveundervisning og arbeid med respons og revidering gjennom flere skriveprosjekt. Likevel viser de kommentarbaserte endringane i tekstmaterialet en positiv framgang i enkelttekstene, og er et steg i riktig retning mot målet om å gjere elevane til kompetente skrivere.

En utfordring ligger i å kunne overføre responsen til ny skriving. Kvithyld og Aasen (2011, s. 11) sier at skriving er en kompleks og sammensatt ferdighet. Derfor kan det være vanskelig for elevane å generalisere responsen de har fått på én tekst, og bruke den i en ny skrivesituasjon. Selv om overføringsverdien av responsen fra en tekst til en annen er liten, kan evnen til å se sammenhenger øves opp gjennom flere veiledede skriveprosesser. Da får elevane øvd seg på revidering av tekstene, og de får erfaringer med at responsen kan bidra med å forbedre tekstene. Dermed vil elevane kunne oppleve mestringsglede, som vidare kan føre til utvikling av skrivekompetanse (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12).

## 7 Avsluttende refleksjoner og viktig læring

Skrijving er innført som grunnleggende ferdighet i alle fag, og legger grunnlag for livslang læring og deltakelse i vårt tekstbaserte samfunn. Etter innføringen av de grunnleggende ferdighetene ble alle lærere skrivelevere, men norsklærerne har likevel et særlig ansvar for å utvikle elevene til kompetente skrivere. Responsarbeid er en viktig arbeidsmetode for å utvikle elevenes skrivekompetanse, og derfor falt valg av tema for oppgaven på lærerrespons på elevtekster.

Det finnes mye forskning på responsarbeid i skriveopplæringen, både nasjonalt og internasjonalt. Forskingen bekrefter hverandre og utfyller hverandre, og bidrar til ny innsikt og forskningsbasert vurderingspraksis i skolen. Både den nasjonale satsningen *Vurdering for læring* og den prosessorienterte skrivepedagogikken er nye praksiser med utspring fra responsforskningen. Som følge av responsforskning har også underveisvurdering blitt nedfelt i forskriften til *Opplæringslova*. Siden skriveforskning har vist at elever strever med argumenterende skrijving, ønsket jeg å studere responsarbeid innen overbevisende skrivehandling. Elevtekstene og responsen har blitt studert i et funksjonelt samhandlingsperspektiv, hvor dialog og støtte er sentralt i arbeid og utvikling. Målet for prosjektet var å få innsikt i mangfoldet av respons som gis på overbevisende elevtekster på 7. trinn og virkningen av den. Så hva slags respons gis på disse tekstene, og hva bidrar den med i tekstutviklingen?

Responsen som gis på de overbevisende elevtekstene er mangfoldig. Lærerne gir respons både i sluttkommentarer og margkommentarer. Margkommentarene er tekstspesifikke og fører til positive endringer i tekstene. Denne tendensen bekreftes av flere responsstudier. Det er vanskeligere å si noe om sluttresponsens virkning, særlig når den står sammen med margkommentarer. Likevel kan vi se at sluttresponsen virkningsfull gjennom oppfølgingen av den i tekstene uten margkommentarer.

Formen på de skriftlige tilbakemeldingene varierer også. Spørsmål, anmodninger og påbud er de mest brukte formene som indikerer endringsforslag. Spørsmål inviterer til refleksjon rundt egen tekst, og vi ser at spørsmålene ofte følges opp, men i ulik grad. Påbud og anmodninger blir også i stor grad fulgt opp, men også her er det noen unntak. Vi ser at endringsforslagene

til mindre og konkrete problem, oftere følges opp enn endringsforslag som overlater mye bearbeiding til elevene selv.

I tillegg til spørsmål, påbud og anmodninger benytter noen av lærerne seg av markeringer i elevteksten, enten som understreking eller korrektur. I drøftingen konkluderte jeg med at forskere hevder at korrektur gi lite probleminnsikt hos elevene, det blir mer en mekanisk overføring av lærerens rettinger. Et interessant funn i denne sammenhengen var også at elevene som hadde mye korrekturretting i tekstene sine, ikke tok seg friheter til å gjøre egeninitierte endringer, noe som kan tyde på at korrekturen ble styrende, dominerende og overtok teksten. Derimot fører understrekingemetoden til mer innsikt, forståelse og refleksjon, når problemet er lokalisert men ikke løst. Da overlates bearbeidingen til elevene selv. På dette vurderingsområdet så vi også at lærerkommentarene ble brukt til å differensiere elevenes opplæring, og at lærerresponsen dermed ble en del av den tilpassede opplæringen alle elever har krav på.

Det var også en del positiv respons i materialet. Alle starter sluttresponsen med generell ros, og i noen tekster er positive vurderinger knyttet til spesifikke tekstsegment. Forskning viser at den konkrete rosen er virkningsfull og motiverende for elevene. Her ser vi at konkrete positive vurderinger gjør at tekstkvalitetene overføres til presentasjonsteksten.

Det var særlig fire vurderingsområder som gikk igjen i responsen til de ulike overbevisende tekstene: innhold, kommunikasjon, språkbruk og rettskriving og formverk. Responsens fokus på argumentasjon og kommunikasjon samsvarer med skrivebestillingene. Språkbruk, rettskriving og formverk er også sider ved sakprosasjangrene som øker tekstens troverdighet, og det er kanskje ikke overraskende at det er disse vurderingsområdene som vektlegges i overbevisende skriving.

Responsen fører i de fleste tilfeller til små eller store positive endringer i tekstene. Særlig kommentarer som angår kommunikasjon fører til stor forbedring i elevtekstene. Likevel er det et vurderingsområde som skiller seg ut med mer redusert oppfølging av lærerkommentarer. Det gjelder lærerkommentarene som rettet seg mot argumentasjonen i tekstene. Elevene strever med å bygge opp en grundig argumentasjon i tekstene, og de strever også med å følge opp lærerkommentarene på dette området i tilfredsstillende grad. En årsak kan være at lærerens spørsmål var lite konkrete og dermed vanskelige å tolke. Det kan også tenkes at

kommentarene overlater en for stor del av bearbeidingen til elevene selv, eller at elevene har vansker med å abstrahere i argumenterende skriving. Det er dermed viktig å jobbe grundig og eksplisitt med argumenterende skriving, og bruke flere metoder for å øve argumentasjon med ulike støtteverktøy, før elevene tar fatt på et individuelt skriveprosjekt.

Ved spørsmålet om tekstene blir bedre etter den skriftlige lærerresponsen, konkluderer jeg med at tekstene utvikler bedre kvaliteter på de områdene lærerresponsen tar tak i. Alt i alt utvikler tekstene seg i positiv retning, men jeg kan ikke si noe om elevenes skriveutvikling basert på ett teksttilfelle. Likevel viser forbedring av tekst et steg i riktig retning i en skriveutviklingsprosess.

For å konkludere kan vi si at lærerresponsen på overbevisende tekster gis i form av margkommentarer og sluttkommentarer, og endringsforslagene formuleres som spørsmål, påbud og anmodninger, i tillegg til at lærerne benytter seg av korrektur, understreking og positive vurderinger. Responsen fokuserer i hovedsak på vurderingsområdene innhold, kommunikasjon, språkbruk og rettskriving og formverk i forventningsnormene. Elevene følger opp de fleste endringsforslagene, men i noe ulik grad. Tekstenes kvalitet forbedres på områdene responsen tar tak i, og tekstforbedringen er et positivt bidrag i en lengre prosess av elevenes skriveutvikling.

Til sist vil jeg trekke fram hva som har vært viktig læring for meg i dette prosjektet. Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg lært og erfart mye, som jeg håper også kan komme andre lærere til gode i deres vurderingspraksis. Rådene er basert på tidligere forskning på respons, og også på funn og tendenser i dette masterprosjektet.

- Å skrive tydelig og å bruke et enkelt språk, har vist seg å være svært avgjørende for at elevene skal forstå responsen og nyttiggjøre seg av den. Det kan være lurt å også åpne opp for at elevene får tid og mulighet til å ta kontakt om noe i tilbakemeldingene er uklart. Derfor er det viktig at jeg som lærer er tilgjengelig gjennom hele skriveprosessen, både ved skriving av førsteutkast og presentasjonstekst.
- Å bruke margkommentarer i tillegg til sluttkommentarer, hjelper elevene å lokalisere problem i teksten. Forskningen viser at konkrete kommentarer er mer læringsfremmende enn generelle, og er ofte det elevene ønsker seg.



- Spørsmål kan være gode å bruke for å oppøve elevene til å tenke kritisk over egen tekst, men forskningen viser også at spørsmålene bør indikere en retning for at elevene skal forstå hensikten med dem.
- Ved bruk av korte påbud ser en tendens til at elevene ofte ønsker en forklaring. Det er viktig at jeg som lærer forklar hvordan jeg tenker, og hvorfor jeg mener teksten blir bedre ved å følge påbudet. Slik får også elevene innsikt i min tekstkompetanse, som også kan være til hjelp i deres skriveutvikling.
- Å være selektiv i tilbakemeldingene er også et sentralt moment i forskningen. Ved for mye rettinger eller kommentarer kan elevene føle seg overkjørt, eller miste motet. Elevene har ulike behov for oppfølging. Å gi selektiv tilbakemelding blir dermed en del av den tilpassede opplæringen til elevene.
- I materialet så jeg tendenser til at kommentarer og understreking av skrivefeil hadde større læringspotensial enn utført korrektur. For å lære og forstå trenger elevene å løse skrivefeil på egenhånd. Å gi elevene tilgang til hjelpemidler, som skriveprogram eller ordbok, er også et grep som fungerer godt.
- Skriveforskere mener at grundig og eksplisitt skriveundervisning i tiden før skriveprosjektet legger grunnlag for at elevene skal kunne mestre skrivehandlingen. Her kan en ta i bruk modelltekster, skriverammer, setningsstartere eller andre støtteredskap før elevene tar fatt på den individuelle skrivingen.
- Å gi elevene ros og positive kommentarer knyttet til det elevene mestrer, har positiv effekt på elevenes oppfatning av seg selv som skrivere, på motivasjonen til deres, og på den reviderte teksten. Dette er forskere samstemte om. Derfor er det viktig at jeg som lærer er oppmuntrende og viser at jeg har tiltro til elevene.
- Sist, men ikke minst, er det viktig at elevene får utforske og utfolde seg, slik at de utvikler skriveglede. Jeg anser det slik at det er av avgjørende betydning at jeg som lærer veileder elevene slik at de kan oppleve mestringsglede, både gjennom positive tilbakemeldinger, og ved at elevene opplever at de mestrer å forbedre tekstene etter tilbakemeldingene. En slik mestringsglede ved skriving vil kunne bidra til utvikling av elevenes skrivekompetanse.

Som forslag til videre forskning kan det være interessant å studere respons på argumenterende skriving i sammenheng med den undervisningen som gis som forberedelse til skrivingen, særlig med tanke på ny praksis ved den kommende læreplanen. Den nye læreplanen er en

reaksjon på nåværende læreplan, og Stortingsmelding 28 legger særlig vekt på sviktende opplæring i argumenterende skriving og sprikende vurderingspraksis, som må tas tak i ved ny læreplan:

Forskning tyder på at elever ikke får tilstrekkelig erfaring med den typen skriving som kreves av dem i høyere utdanning. Det kan se ut som det er store forskjeller i vektleggingen av sjangerkriterier og ulik vurderingspraksis som følge av dette, etter at læreplanen i norsk ble revidert i 2013. Mange elever spesialiserer seg på visse typer tekster. Vilje til å prøve seg på en ny type tekst som eleven ikke har så mye erfaring med, ser ut til å variere med vurderingssituasjon og hvor mye karakteren teller (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 50).

I den nye læreplanen som nå er ute til høring, skal det fokuseres på kjerneelementer i fagene. I andre høringsutkast til kjerneelementer i norskfaget innebærer kjerneelementet ”kritisk tilnærming til tekst” å kunne diskutere, argumentere, reflektere, begrunne, utrykke egne holdninger og meninger, og skille mellom meninger og fakta allerede ved 4. årstrinn (Udir, 2017b). Det kan være interessant å se hvordan undervisnings- og undervisningspraksisen ved argumenterende skriving endrer seg i tråd med de nye føringene.

## 8 Referanseliste

- Andrews, R., Costello, P. & Clarke, S. (1993). *Improving the quality of argument* (5-16). Hull: The University of Hull, Centre for Studies in Rhetoric.
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Omsett og med etterord av Rasmus T. Slaattelid. Bergen: Ariadne Forlag.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F. & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse* (Bind 1 og 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. & Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*. Rapport 2 fra Normprosjektet. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, avdeling for lærer- og tolkutdanning. Hentet fra <http://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/PPU3220/h16/ble-elevene-bedre-skrivere.pdf>
- Black, P. J. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*. 5(1), s. 7-74. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Blikstad-Balas, M. & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? I *Norsklæreren*. (1), s. 47-51. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/273002835\\_Fra\\_sjangerformalisme\\_til\\_sjangeranarki](https://www.researchgate.net/publication/273002835_Fra_sjangerformalisme_til_sjangeranarki)
- Breivega, K. R. & Johansen, S. P. (2016). Frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa? *Norsklæreren*. (2), s. 50-62. Hentet fra [http://www.norskundervisning.no/wp-content/uploads/2016/02/NL2.2016\\_Breivega\\_Johansen.pdf](http://www.norskundervisning.no/wp-content/uploads/2016/02/NL2.2016_Breivega_Johansen.pdf)
- Bueie, A. A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, (2), 1-28. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/55722/188-1-5142-1-10-20170403.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bueie, A. A. (2017). "Slike kommentarer er de som hjelper". *Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dysthe, O. (1997). Skrivning sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning. I Evensen, L. S. & Hoel, T. L. (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 45-77). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2007). Kunnskap om skrivning i utdanning og yrkesliv – hvor står vi i dag? I Matre, S. & Hoel, T. L. (Red.), *Skrive for nåtid og framtid del 1* (s. 10-28). Bergen: Fagbokforlaget.

- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen - hva sier nyere forskning? I Haugaløkken, O. K., Evensen, L. S., Hertzberg, F. & Otnes, H. (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 35-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I Kverndokken, K. (red.), *101 skrivegrep – om skriving, skrivestrategier og elevers tekstsaking* (s. 13-35). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Eritslund, A. G. (2004). *Skrivepedagogikk og metode. Teori og metode*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Evensen, L. S. (2003). *KAL-prosjektets sammendragsrapport*. Hentet fra <http://www.forskningsradet.no/csstorage/vedlegg/evensen.pdf>
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I Smidt, J., Folkvord, I. & Aasen, A. J. (Red.), *Rammer for skriving. Om skoleutvikling og yrkesliv* (s. 13-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen. Praksis, læring og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Freedman, A. & Pringle, I. (1988). Why Students Can't Write Arguments. I Mercer, N. (Red.), *Language and Literacy from Educational Perspective* (Volume 2: In Schools) (s. 233-242). Milton Keynes: Open University Press.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 77(1), 81-112.
- Hertzberg, D. (2008). Sjangerskriving i ungdomsskolen: fortelling er ikke nok. I Bjør, L. (Red.), *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen* (s. 223-241). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hertzberg, D. & Dysthe, O. (2012). Prosesskriving – hvor står vi i dag? I Matre, S., Sjøhelle, D. K. & Solheim, R. (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 59-71). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hillocks, G. Jr. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL.: Eric Clearinghouse on Reading and Communication Skills & The National Conference on Research in English.
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteorier. I Evensen, L. S. & Hoel, T. L. (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 3-44). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Iglund, M.-A. (2008). *Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.

- Igland, M.-A. (2009). Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I Haugaløkken, O. K., Evensen, L. S., Hertzberg, F. & Otnes, H. (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 24-34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring. (Meld. St. nr. 16 2006-2007). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2012-2013). På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen. (Meld. St. nr. 20 2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). Fag – Fordypning – Forståelse. (Meld. St. nr. 28 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2009/17). Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)
- Kvistad, A. H. & Smemo, J. (2015). Den gode skriveoppgaven? En studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet. I Otnes, H. (Red.), *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 221-242). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kvithyld, T. & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Tidsskriftet viden om læsning*, (9), 10-16.
- Lorentzen, V. & Kringstad, T. (2014). *Ressurshäfte om argumenterende skrivning*. Hentet fra [http://www.skripesenteret.no/uploads/files/ungdomstrinn\\_i\\_utvikling/Argumenterende\\_skriving\\_sendt\\_udir.pdf](http://www.skripesenteret.no/uploads/files/ungdomstrinn_i_utvikling/Argumenterende_skriving_sendt_udir.pdf)
- Normkorpuset (2017). *NORMKORPUSET – elevtekster fra mellomtrinnet i norsk skole*. Hentet fra <http://www.hf.uio.no/iln/om/organisasjon/tekstlab/prosjekter/norm/>
- Normprosjektet. (udatert a). *Skrivehjulet*. Hentet 13.02.18 fra <http://norm.skripesenteret.no/skrivehjulet-bm/>
- Normprosjektet. (udatert b). *Forventningsnormene*. Hentet 05.01.18 fra <http://norm.skripesenteret.no/forventningsnormene-2/>
- Normprosjektet. (2012-2013). *Skrivehandlinger og skriveoppgaver*.

- Norsksidene. (udatert). *Å overbevise*. Hentet 02.05.18 fra <https://ressurssidene.pedit.no/web/PageND.aspx?id=99911>
- Otnes, H. (2015). Skriveoppgaver under lupen. I Otnes, H. (Red.), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s.11-27). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rehnlund, R. Y. (2017). *Proessorientert skrivepedagogikk. En kvalitativ undersøkelse om norsklæreres erfaringer og refleksjoner*. (Mastergradsavhandling). Universitetet i Tromsø: Tromsø.
- Røyeng, M. S. (2010). *Elevers bruk av lærerkommentarer. Elevperspektiv på undervisvurdering i skriveopplæringen på ungdomstrinnet*. (Mastergradsavhandling). Universitetet i Oslo: Oslo.
- Skjelten, S. M. (2013). *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar. Kva skil gode tekstar frå middels gode?* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Skrivesenteret (Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning). (2015). *Hva er skriving i norsk?* Hentet 07.03.18 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skriving-i-norsk-1/>
- Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i "Normprosjektet". *Viden om læsning*, (15), 77-89.
- Sommers, N. (1982). Responding to Student Writing. *College Composition and Communication*, 33(2), 148-156.
- Strand, T. (2013). *Å lære sammen: Når elevene vurderer lærernes kommentarer*. Hentet fra <http://utdanningsforskning.no/artikler/a-lare-sammen-nar-elevne-vurderer-larernes-kommentarer/>
- Søvik, N. & Helgetun, O. (1983). Korleis ser elevane på læraren sine rettingar? *Norsk skoleblad*, 47(21), 22-24.
- Såheim, A. S. (2012). *Læreren skriftlige prosessrespons, slik elevene forstår den. Verbale protokoller med elevreaksjoner på lærerkommentarer*. (Mastergradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Udir. (udatert). *Elevundersøkelsen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 18.04.18 fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersokelsen/nasjonalt?RapportId=66&DiagramInstansId=31&EnhetsId=00&VurderingsOmrade=6&UnderOmrade=48&Skoletype=0&OversikttypeId=0&Fordeling=2&SkoletypeMenuId=0&Sammenstilling=0&SammensattIndikator=False&KanVisePrikking=0&Skjul>

[DelskarLinker=False&BareVisOffentligeData=True&SammenligningId=0&indikator=1981&diagramtype=1](https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/eksamen-vgo/vurderte-elevtekster/norsk_hovedmal_sidemal_2010.pdf)

- Udir. (2010). *Eksempelsamling med elevtekster, norsk vg3, 2010*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/eksamen-vgo/vurderte-elevtekster/norsk\\_hovedmal\\_sidemal\\_2010.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/eksamen-vgo/vurderte-elevtekster/norsk_hovedmal_sidemal_2010.pdf)
- Udir. (2011). *Forum for norskfaget. Delrapport oktober 2011*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra [https://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Norskforum\\_Delrapport\\_oktober\\_2011.pdf](https://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Norskforum_Delrapport_oktober_2011.pdf)
- Udir. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering for læring på ungdomstrinnet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra [https://www.udir.no/PageFiles/35149/Ungdomstrinnet\\_Bakgrunnsdokument\\_vurdering\\_for\\_laring\\_vedlegg\\_4.pdf](https://www.udir.no/PageFiles/35149/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_vurdering_for_laring_vedlegg_4.pdf)
- Udir. (2013). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (LK06) revidert versjon. Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Udir. (2014). *Grunnlagsdokument. Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014-2017*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Udir. (2015). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 20.12.17 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Udir. (2016). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017. Vedlegg 4. Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med skrijving på ungdomstrinnet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/teoretisk-bakgrunnsdokument-skriving-revidert.pdf>
- Udir. (2017a). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Udir. (2017b). *Andre skisse – kjerneelementer i norsk NOR1-05*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/162?notatId=260>
- Øgreid, A. K. (2005). *Struktur og sammenheng i argumenterende elevtekster. Makrostrukturer og referentkopling i tiendeklassetekster*. (Hovedoppgave i nordisk språk). Universitetet i Oslo: Oslo.
- Øgreid, A. K. (2008). Stjålen skrivefrihet? Om argumenterende skrijving på ungdomstrinnet. I Nergård, M. E. & Tonne, I. (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen* (s. 67-82). Oslo: Universitetsforlaget.

Østrem, S. E. F. (2016). *Digital tekstrespons. Ein studie av korleis to elevar på 8. trinn følgjer opp digital lærarrespons*. (Mastergradsavhandling). Universitetet i Stavanger: Stavanger.

## 8.1 Figurer og tabeller

Figur 1: Skrivehjulet – fremheving av funksjonelle sider ved skriving, s. 9. Hentet fra Normprosjektet. (datert a). <http://norm.skriresenteret.no/skrivehjulet-bm/>

Tabell 1: Oversikt over elevtekster og skriveoppgaver, s. 12

Tabell 2: Forventningsnormene etter 7. trinn, s. 16. Hentet fra Normprosjektet. (datert b). <http://norm.skriresenteret.no/forventningsnormene-2/>

Tabell 3: Analyseoversikt tekst 1, s. 48

Tabell 4: Analyseoversikt tekst 2, s. 51

Tabell 5: Samlet analyseoversikt, tekst 1-2, s. 53

Tabell 6: Analyseoversikt tekst 3, s. 56

Tabell 7: Analyseoversikt tekst 4, s. 59

Tabell 8: Analyseoversikt tekst 5, s. 61

Tabell 9: Samlet analyseoversikt, tekst 3-5, s. 63

Tabell 10: Analyseoversikt tekst 6, s. 65

Tabell 11: Analyseoversikt tekst 7, s. 69

Tabell 12: Analyseoversikt tekst 8, s. 72

Tabell 13: Samlet analyseoversikt, tekst 6-8, s. 74-75



## Vedlegg

<b>Vedlegg 1:</b> Tekst 1a .....	<b>101</b>
<b>Vedlegg 2:</b> Tekst 1b .....	<b>102</b>
<b>Vedlegg 3:</b> Tekst 2a .....	<b>103</b>
<b>Vedlegg 4:</b> Tekst 2b .....	<b>104</b>
<b>Vedlegg 5:</b> Tekst 3a .....	<b>105</b>
<b>Vedlegg 6:</b> Tekst 3b .....	<b>108</b>
<b>Vedlegg 7:</b> Tekst 4a .....	<b>111</b>
<b>Vedlegg 8:</b> Tekst 4b .....	<b>114</b>
<b>Vedlegg 9:</b> Tekst 5a .....	<b>117</b>
<b>Vedlegg 10:</b> Tekst 5b .....	<b>119</b>
<b>Vedlegg 11:</b> Tekst 6a.....	<b>121</b>
<b>Vedlegg 12:</b> Tekst 6b .....	<b>123</b>
<b>Vedlegg 13:</b> Tekst 7a.....	<b>124</b>
<b>Vedlegg 14:</b> Tekst 7b .....	<b>126</b>
<b>Vedlegg 15:</b> Tekst 8a.....	<b>127</b>
<b>Vedlegg 16:</b> Tekst 8b .....	<b>129</b>

## Tekst 1a

7b

Jente  
n

C735

1 pitch Perfect

2 Pitch Perfect er en spennende og morsom film. Becca er hovedpersonen i denne filmen, og  
 3 da hun drar på ny skole opplever hun mye spennende. Hun elsker å drive med DJ, og lage  
 4 musikk. Hun blir også medlem i en gruppe som lager musikk kun med munnen sin. Becca er  
 5 kreativ, men det er ikke alle som setter pris på det. Dette er en herlig film som får deg til å  
 6 trekke på smilebåndet. (Hvorfor det?)

7 Filmen er full av sang, romantikk og drama. Skuespilleren som heter Becca i filmen er også  
 8 kjent for å spille i de kjente filmene Twilight. Becca møter store utfordringer i filmen. Vil hun  
 9 klare det? (Klare hva da?)

10 Jeg vil anbefale denne filmen (til hvem da) fordi jeg syntes det er en film man blir veldig glad  
 11 av, og filmen har mange kjente sanger som man kan synge med på.

12 Filmen kommer fra USA, så skuespillerene snakker engelsk. Jeg anbefaler filmen for 11 år og  
 13 oppover.

**Respons:**

Her har du skrevet en presis og engasjerende filmanbefaling. Jeg liker hvordan du starter med å fortelle om handlingen.

For å gjøre denne teksten bedre vil jeg at du ser på følgende:

**Kommunikasjon:**

Kan du prøve å henvende deg mer til leseren av teksten? Se særlig på hvordan du kan bruke innledningen og avslutningen til å engasjere leseren av denne teksten. Kanskje overskriften også kan skape mer engasjement?

**Språkbruk:**

Les over teksten din i et rolig tempo og se om du kan få bedre flyt i noen av setningene dine. Kan du variere hvilke ord du bruker, slik at teksten blir mer spennende å lese?

## Tekst 1b

c735

1 Der sangen teller

2 hvis du liker spenning og komedie er dette en film for deg, Pitch Perfect er full av dette.  
3 Becca er hovedpersonen i denne filmen, og når hun drar på ny skole opplever hun mye  
4 spennende. Hun elsker å lage musikk, og blir også medlem i en gruppe som lager musikk kun  
5 med munnen sin. Becca er kreativ, men det er ikke alle som setter pris på det. Dette er en  
6 herlig film som får deg til å trekke på smilebåndet, fordi den har mange morsomme scener  
7 og skuespillerne er veldig gode skuespillere!

8 Filmen er full av sang, romantikk og drama. Skuespilleren som heter Becca i filmen er også  
9 kjent for å spille i de populære filmene Twilight. Becca møter store utfordringer i filmen. Vil  
10 hun klare å få gruppa til å skifte mening om hva de burde ha med i showet? Og vil hun klare  
11 å fullføre skolen uten noen problemer? Jeg vil anbefale denne filmen fra barn som er 11 år  
12 og oppover, og til deg som liker komedie. Jeg syntes det er en film man blir veldig glad av, og  
13 filmen har mange kjente sanger som man kan synge med på.

14 Filmen kommer fra USA, så skuespillerne snakker engelsk.

## Tekst 2a

7b

Jente  
N

c 747

# 1 Twilight, alt for spennende

---

2 Twilight er en av de beste filmene jeg har sett. Jeg ble helt hekta på den med en gang. Det  
3 som gjorde dette var at den føltes så ekte, og man kunne kjenne seg igjen i den.

4 Twilight handler om en helt anminlig jente som mange kan kjenne seg igjenn i. Bella, som  
5 hun heter, blir forelsket i en gutt med mørke hemmeligheter. Gutten, Edvard, er en rå kjekk  
6 gutt som det er vanskelig å tyde, så man lurer alltid på hva han er i stand til å gjøre. Når de  
7 blir sammen blir det plutselig mye farligere for Bella, og mange ønsker henne død.

8 Jeg syntes denne filmene er perfekt og jeg blir aldri lei av den. Den har alt av spenning og  
9 kjærlighet. Det er bra musikk og den er filmet i kjempe fine omgivelser.

**Respons:**

Her har du skrevet en presis og engasjerende filmanbefaling. Du er flink til å fortelle om handlingen i filmen, uten å røpe for mye.

For å gjøre denne teksten bedre vil jeg at du ser på følgende:

**Kommunikasjon:**

Se på hvordan du kan henvende deg enda mer direkte til leseren av denne filmanbefalingen. Leseren skal oppleve at det er akkurat ham/henne du snakker til. Se om det er mulig å lage en overskrift som skaper mer nysgjerrighet hos leseren slik at leseren får lyst til å se filmen og samtidig får et lite innblikk i hva den handler om.

**Rettskriving:**

Les nøye over rettskrivingen i teksten, og bruk retteprogrammet i Word. Bruk bokmålsordboka på nett hvis du er i tvil.

## Tekst 2b

C747

# 1 Spenningen og kjærligheten du må få 2 med deg

---

3 Er du sånn som alle andre ungdommer? Har du lyst på spenning, kjærlighet, gode bilder, mye  
4 bra musikk og å kunne leve deg inn i filmen og enda mere? Da burde DU se på Twilight. Jeg  
5 ble helt hekta på filmen første gangen jeg så den, og kunne ikke slutte å se på den. Det som  
6 gjorde dette var at den føltes så ekte, og man kunne kjenne seg igjen i den.

7 Twilight handler om en helt alminnelig jente som blir den nye jenta på skolen. Ikke nok med  
8 at hun må få nye venner og et nytt hus, men hun får også forandret livet sitt på en helt annen  
9 måte. Bella, som hun heter, blir forelsket i en gutt med mørke hemmeligheter. Gutten, Edvard,  
10 er gutten alle jentene på skolen drømmer om. Han har et uttrykk som det er vanskelig å tyde,  
11 så man lurer alltid på hva han er i stand til å gjøre. Når de to blir sammen blir det plutselig  
12 mye farligere for Bella, og mange ønsker henne død.

13 Jeg syntes denne filmen er perfekt og jeg blir aldri lei av den. Du bare må se den! Hvis du  
14 ikke har sett den ennå misunner jeg deg, for da har du en stor filmopplevelse foran deg!

## Tekst 3a

1. versjon

Skole:	Trinn:	Elevnummer:	Kjønn:	Det første språket du lærte:
	7A	1609	jente <input checked="" type="checkbox"/> gutt <input type="checkbox"/>	norsk <input checked="" type="checkbox"/> annet <input type="checkbox"/>

1

Fanget i flammene

2

3

4

5

6

7

Nå skal jeg fortelle om den beste bok jeg har lest! Den heter "Fanget i flammene", og gjett hvem forfatteren er? Jørn Jensen! Han har skrevet mange bøker kalt "kaldt blod", som er trykket av Cappelen Damm.

8

9

10

11

12

13

14

15

16

Boka har 72 spennende og mystiske sider som gjør at du vil lese videre! I boka har vi noen tøffe hovedpersoner som heter Tobias og Simone. Nå er det på tide å fortelle om den spennende boka! Hver dag skjer det noen mystiske og rare ting, og det gjør at Tobias og Simone vil undersøke hva

(tydeligere skrift)

j609

17 som egentlig skjer. En dag får  
18 de vite at det er en pyromann  
19 som driver å stennes fyr på folks hus. Og  
20 så på noen Wakk og firma. Hvem kunne  
21 det være? Korte Simone og Tolvas på. Og  
22 en annen dag får Simone noen rare bilder av  
23 noen hus som var brent ned. Men det ville  
24 hun særlig ikke tenke på, fordi nå måtte hun dra  
25 til dansetimen sin. (Alltid) Som vanlig over de  
26 på forestillingen. Endelig var dansetimen ferdig, og  
27 da dro Simone hjem sammen med noen venner.  
28 Når hun er nesten hjemme, så ser hun at  
29 U M 10 → hun har glemt mobilen på skolen, så hun løper  
30 tilbake den store, skumle veien og inn i gymsealen  
31 der hun hadde glemt den. Men den var ikke  
32 der. Hvor var den? ? Tenkte hun. H Hun lette og  
33 lette, men fant den ikke. I det hun var på vei  
34 ut, da lyset av og alt ble bare mørkt, hvis  
35 skjelk og hylte, men ingen svarte. H Hun satt der

j609

36 helt alene. **Etter** noen få minutter kaster en mann  
37 et papir med brann på mat henne. **Hun** løp til  
38 klasserommet og **skjøv** pultene og stolene inn til de  
39 men det hjalp ikke. **Klasserommet** hadde allerede blitt  
40 påtente. **Hun** åpnet vinduet og tenkte: "Skal jeg hoppe ut  
41 eller da? **Nei** var brannen på kverne hennes. Hva  
42 skjer? **Der** hun eller hopper hun? Løp til din  
43 nærmeste **Duchindan** og løn! I denne boka var  
44 det mange spennende og mystiske dialoger og noen  
45 sammenligninger som: "Treet bevegde seg som noen  
46 dansende troll". Boka har forskjellige temaer som  
47 feks: **Krangel** og mystiske ting. **Du** burde lese boka!  
48 **Anbefales** utrolig! **Den** er mystisk og får deg  
49 til å lese videre. Og du kommer til å huske  
50 boka godt! Jeg elsker boka fordi den er  
51 spennende og mystisk og jeg liker såne bøker  
52 fordi **de** er veldig spennende å lese og får meg til å  
53 lese videre. Jeg anbefaler denne boka til de som  
54 liker spennende og mystiske bøker og **har** nerves av stål.



## Tekst 3b

2. versjon

Skole:	Trinn:	Elevnummer	Kjønn:	Det første språket du lærte:
	7A	J609	jente gutt	norsk annet

## 1 fangst i flammene

2 Nå skal jeg fortelle om den beste boka  
3 jeg har lest! Den heter "Fangst i flammene"  
4 og gjett hvem forfatteren er? Jørn Jensen!  
5 Han har skrevet mange bøker kalt "Kaldt  
6 blod", som er trykket av Cappelen Damm.

7 Boka har 72 mystiske og spennende sider  
8 som gjør at du vil lese videre. I boka  
9 har vi noen tøffe hovedpersoner som heter  
10 Tobias og Simone. Nå er det på tide å  
11 fortelle om denne mystiske boka! Hver  
12 dag skjer det noen mystiske og rare ting,  
13 og det gjør at Tobias og Simone vil un-  
14 dersøke hva som egentlig skjer. En dag  
15 får de vite at det er en pyroman som  
16 driver å tenner fyr på folks hus. Også på

J69

17 noen blakker og fjerna. Hvem kunne det være?  
18 lurte Tobias og Simone på. Og en annen  
19 dag får Simone noen rare bilder av noen  
20 hus som var brent ned. Men det ville hun  
21 særlig ikke tenke på, fordi nå måtte hun  
22 dra til dansetimen sin. Alltid som vanlig over  
23 de på forestillingen. Endelig var dansetimen ferdig,  
24 og da dro Simone hjem sammen med noen ven-  
25 ner. Når hun er nesten hjemme, så ser hun  
26 at hun hadde glemt malleten på skolen,  
27 så hun løper tilbake den store, skumle veien  
28 og inn i gymnaset der hun hadde glemt  
29 den. Men den var ikke der. Hvor var den?  
30 Tenkte hun. Hun lette og lette, men fant den  
31 ikke. Idet hun var på vei ut, slo lyset av og  
32 alt ble bare mørkt, hun hylte og skrek,  
33 men ingen svarte. Hun satt der helt alene.  
34 Etter noen få minutter kaster en mann et  
35 papir med lys på mot henne. Hun løp

J 609

36 til klasserommet og skjør pultene og stolene  
37 inn til døra, men det hjalp ikke. Klasserommet  
38 hadde allerede blitt røkt. Hun åpnet vind-  
39 uet og tenkte: "Skal jeg hoppe ut eller dø?"  
40 Nå var brannen på klærne hennes. Hva skjer?  
41 Dør hun eller hopper hun? Løp til din  
42 nærmeste Drickmann og lån! I denne boka  
43 var det mange spennende og mystiske dialoger og  
44 noen sammehenginger som: "Treet bevegde seg som noen  
45 dansende troll". Boka har forskjellige temaer som  
46 lek: kranjel og mystiske ting. Du burde låne  
47 boka! Anbefales utvilsomt! Den er mystisk og spenn-  
48 ende som får deg til å lese videre. Man klarer ikke  
49 å legge boka fra seg. Og du husker boka godt!  
50 Jeg elsker boka fordi den har spennende og seg  
51 og jeg liker sanne bøker fordi de er veldig  
52 spennende å lese og får meg til å lese videre. Jeg  
53 anbefaler denne boka til de som liker spenning  
54 og mystiske bøker og har nerver av stål.

## Tekst 4a

1. versjon

Skole:	Trinn:	Elevnummer:	Kjønn:		Det første språket du lærte:
	skole 7A	j6 27	jente <input type="checkbox"/>	gutt <input checked="" type="checkbox"/>	norsk <input type="checkbox"/> annet <input checked="" type="checkbox"/>

1 En Pingles dagbok: Den brutale Sommeren

2 Forfatteren heter Jeff Kinney.

3 Jeff Kinney er en amerikansk

4 utvikler og lager online dataspill.

5 ~~Og~~ Han har vært nummer en

6 på New York bestselgerliste.

7 Forlaget ~~på~~<sup>til</sup> boken min er

8 Gyldendal fra Norge. Boka

9 har hele 217 <sup>og komiske</sup> komediske

10 sider. Sangeren ~~på~~<sup>til</sup> boka

11 er komedie og kjærlighet.

12 Boka handler om en

13 gutt som heter Greg Heffly,

14 som har masse problemer

15 hjemme fordi mamma hans

16 prøver og studeke igjen. Så

17 har et det boka med

job 1.

18 lillebrøken Manny, Rodrick store-  
19 brøken ~~dem~~<sup>deres</sup>. Fattér ~~dem~~<sup>deres</sup> er  
20 stadig på jobb, så de må  
21 lage frokost og middag selv.  
22 Han ~~Greg~~ sliter også litt med  
23 sin forrige venn Rowley som  
24 prøver og bli venn med han  
25 igjen. Han går også gjennom  
26 Puberteten. Maken prøver  
27 ~~og~~<sup>ei</sup> få han til og ønske dette  
28 velkommen, men Greg takker  
29 nei!. Jeg fant mange litterære  
30 virkemidler, men det ~~er~~<sup>er</sup>  
31 jeg likte godt: ~~og det var~~  
32 "Hvis det og være hushjelp er  
33 at man ser på andres ev  
34 hele dagen. Så har jeg  
35 endelig funnet et yrke." Det  
36 jeg elsker med boka

Hvilket litterært virkemiddel er dette?

job 21.

er at jeg har oplevd mye  
ar det <sup>selv</sup> og at den <sup>handler</sup> ~~er~~ mye  
om puberteten. ~~og gjore.~~

Jeg synes boka passer  
for både barn og ungdom, og  
folk som liker og lese ting  
de har oplevd, eller ting

Et argument til → de har tilfelles med hovedpersonene,  
Så les denne boka den  
er kjempe kul!

Tin bokanmeldelse! Jeg vil at  
du skal:

1. Komme med enda et argument  
for å lese boka

2. Korte punktum og stor bokstave! <sup>for-</sup>

3. Penere skrift!

4. Diverse (med rødt)



↓ også i navn!

## Tekst 4b

2. versjon

Skole:	Trinn:	Elevnummer:	Kjønn:	Det første språket du lærte:
	7A	J621	jente gutt	norsk annet

1 "En Pingles Dagbok": Den brutale sannheten,  
2 Forfatteren heter Jeff Kinney.  
3 Jeff Kinney er en amerikansk  
4 utrikk og lager online dataspill.  
5 Han har vært nummer en  
6 på New York bestselgerliste.  
7 Forlaget til boken min er  
8 Gyldendal fra Norge. Boka  
9 har hele 217 komiske sider.  
10 Sjangeren til boka er komedie-  
11 og kjorlighet. Boka handler  
12 om en gutt som heter Greg  
13 Heffly, som har masse problemer  
14 hjemme fordi mamman hans  
15 prøver og studere igjen. Så han  
16 må være alene hjemme med  
17 lillebroren Manny, Rodrick

16 21.

18 Storbrotten og fatteren deres  
19 er stadig på jobb, så de må  
20 lage frokost og middag selv.  
21 Greg sliter også litt med  
22 sin fattige venn Rowley som  
23 prøver og bli venn med han  
24 igjen. Greg går også gjennom  
25 puberteten. Moren prøver å få  
26 han til og ønske dette velkommen,  
27 men Greg takker nei! Jeg  
28 fant mange littekte virkemidler  
29 men det var en jeg ikke  
30 godt, og det var "Hvis det  
31 og være hushjelp en at mor  
32 ser på andres tv hele dagen.  
33 Så har jeg endelig funnet et  
34 ykke". Det jeg elsker med boka  
35 er at jeg har opplevd mye  
36 av det selv, og at den handler



Jb 21.

37

Mye om puberteter. Jeg synes

38

boka passer for både barn og ungdom,

39

og folk som liker og lese ting de

40

har opplevd, eller ting de har

41

tilfelles med hovedpersonene.

42

Og den passer for folk som

43

elsker og lese bøker som er

44

motsumme.

## Tekst 5a

7.02.20

Skole:	Trinn:	Elevnummer	Kjønn:		Det første språket du lærte:	
	7b	J628	jente <input checked="" type="checkbox"/>	gutt <input type="checkbox"/>	norsk <input type="checkbox"/>	annet <input checked="" type="checkbox"/>

1

Innbrudd på skolen!

2

Nå skal jeg fortelle litt om boka "Innbrudd på skolen."

3

4

Forfatteren heter Lena Lilleste

5

Førlaget <sup>til</sup> på denne boka er DAMM. Det er 143 sider

6

på boka.

7

Hovedpersonene er Tommy og Misa.

8

Handlingen: Hvordan kunne Misa være så dum å

9

stjale kassekassa? Han angret skikkelig. Så bestemte

10

han seg for å snike seg inn på skolen

11

midt på natta, og levere tilbake pengene.

12

Bestevennen Tommy blir med. Men på skolen blir

13

de et virkelig innbrudd, og da de kommer på

14

sporet av innbruddstyvene, blir det skikkelig

15

skummelt.

16

Til slutt må de be politiet om hjelp.

J628

17

Men kommer hjelpen fram i tide?

18

Temat i  
Teamet på denne boka er Vennskap.

19

Jeg synes boka passer for meg fordi den er spennende

20

og handler om vennskap, hvis du liker en bok

21

med mye hjelpsom bestevenn er den boka rett

22

for deg!!!

Du har skrevet en fin bokanmeldelse!

Jeg vil at du skal:

1. Skrive handlingsreferatet med dine egne ord.

2. Markere boktitlene: " - - - - "

3. Og så lurer jeg på om du klarer å finne enda flere argumenter for å lese denne boka. Husk; du skal overbevise leseren om at de bør lese boka!



## Tekst 5b

2. versjon

Skole:	Trinn:	Elevnummer	Kjønn:	Det første språket du lærte:
	7b	5628	jente gutt	norsk annet

- 1 Innbrudd På Skolen!
- 2 Nå skal jeg fortelle litt om boka "Innbrudd  
3 på skolen."
- 4 Forfatteren heter Lena Lilleste.
- 5 Forlaget til denne boka er DAMM!
- 6 Det er 143 sider i boka.
- 7 Hovedpersonene er Tommy og Flisa.
- 8 Boka handler om to bestevenner, som  
9 stjeler klassekassa. Etter noen dager bestemmer  
10 de seg for å snike seg inn på skolen midt  
11 på natta, og legge fra seg pengene.
- 12 Da de er fremme hopper de inn, fra  
13 vinduen. Da de er inne merker de at  
14 noen skummle lyd som kommer mot klasse-  
15 rommet. Det er ikke bare vi som er på

1628

16 skolen" sier Elisa " Hvem kan det være"

17 Spør Tommy.

18 For å vite hvem som var på skolen må du

19 lese boka.

20 Temaet på denne boka er vennskap.

21 Jeg synes boka passer for meg fordi den er

22 spennende

23 Vis du liker en bok du kan ikke legge fra

24 deg er den boka rett for deg!!!

Tekst 6a

Navn	Skole	Klasse	G	N
720		7		

Skriv et brev til kommunestyret for å overbevise dem om at det er viktig at elevene i kommunen får reise på leirskole selv om kommunen har dårlig råd.

Dato 24/4 - 2013

1 Til [sted] kommune

Overskrift →

2 Tydelig { Vi eleven i 7 trinn skriver dette  
3 og brev på grunn av at vi synes  
4 klar uheldning eleven i 6 trinn skal på leirskole.

5 Vi mener at 6 trinn skal på  
6 leirskole fordi at vi har vært  
7 der selv og har hatt fine  
8 opplevelser. Det er også veldig viktig  
9 på grunn av at man lærer mye  
10 mer når man får prøve ting  
11 foreksempel snaskred og på ski. Man  
12 kan også lære seg og være utvoldene  
13 og klud seg riktig.

Veldig bra med engasjement, du virker overbevisende!

Men du trenger en god og sterk sak, derfor må du ha flere argumenter, minst tre!

14 Selv om dere har dårlig råd  
15 så synes jeg at dere kan

16 Dette er jo litt fjærne noen få lærere i stedet for  
artig å lese, men jeg lurte på om politikerne vil bli overbevist eller om de vil synes det er litt barnslig... Hva tror du.

Navn	Skole	Klasse		
t720		7	G	N

17

Men jeg mener at dere kan

18

få til dette her og ha et

19

minne for livet til 6 klassingene.

20

Kanskje de får seg noen venner

21

Et godt  
slutt-  
poeng!

{PS-venner er mest **vert** **en** **perfer.**

22

Fra [navn]

Hvem er han?

Gada fi.

Oker dette  
troverdigg-  
heten?

Veldig engasjert brev, som vil bli knallbra når

du får med flere argumenter og får retta opp

skrivefeilene. Husk å ta vare på engasjementet!

Da vil du overbevise!

## Tekst 6b

t720

Skriv et brev til kommunestyret for å overbevise dem om at det er viktig at elevene i kommunen får reise på leirskole selv om kommunen har dårlig råd.

1 [ST], 29/4-2013

2 Til kommunestyret i [N1] kommune.

3 ELEVER I [N1] KOMMUNE SKAL PÅ LEIRSKOLE

4 Vi elever i 7 trinn, skriver dette brevet på grunn av at vi synes elevene i 6  
5 trinn skal på leirskole på [N2] gård.

6 Vi mener at 6 trinn skal på leirskole fordi at vi har vært der selv og ha hatt  
7 fin opplevelse. Det er også veldig viktig på grunn av at man lærer mye for  
8 eksempel snøskred å gå på ski. Man kan også lære seg å være utholdene og  
9 kle seg riktig.

10 Man lærer seg også å bli kjent med andre i klassen på en annen måte, enn  
11 når man sitter og lærer på skole benken. Kan også være gøyere og prøve  
12 ting selv ikke bare se på en video på pc.

13 Man kan også lære seg å være uten pc og tv en hel uke det kan også være  
14 veldig vanskelig for noen elever også, det kan også være veldig vanskelig for  
15 noen og ikke spille på mobilen også.

16 Selv om dere har dårlig råd så synes jeg at dere kan fjerne noen fæle lærere  
17 isteden for å spare litt penger og bruke det for eksempel på leirskole.

18 Men jeg mener at dere kan få til dette her og lage et minne for livet til 6  
19 klassingene. Kanskje de får seg noen venner. PS: venner er mer vert enn  
20 penger.

21 Hilsen fra [M1]

22 Har nettopp vært på leirskole og tar fra kunnskapen min selv.



Tekst 7a

Navn	Skole	Klasse			
E 728		7	G	N	

Skriv et brev til kommunestyret for å overbevise dem om at det er viktig at elevene i kommunen får reise på leirskole selv om kommunen har dårlig råd.

1

[sted] 29/4-13

2

Til kommunestyret i [sted], kommune.

Overskrift →

3

Mitt mening om at dere skal  
 være leirskolen er at det blir ikke  
 rettferdig.

Kanskje dette kan slås

6

Sammen til et fylldige undersøkings avsnitt.

Jeg mener at det skal fortsatt skal være leirskole for at det er veldig artig og lærerikt.

+ Engasjement- virker overbevisende

9

Satt uttrykk

(Først og fremst) skal dette være

10

Eksempler

fåregår en gang i året og det

11

Erfaringer

kommer til og være en ting de

12

Bakgrunn

aldrig vil glemme.

Navn	Skole	Klasse		
t728		7	a	N

13

Det andre argumente mitt er at det

14

Hoordan? Kommer til **og** være mer sosialt med alle

15

Hoof er det viktig? **og** ikke bare dine beste venner.

16

Mitt tredje argument er at vi lærer

17

om **og** ta mer ansvar selv med

18

Hoordan og lørff utstyr og hverandre.

19

Selv om dere i kommunestyret vil

20

spare penger så vil alle de som

21

Er det viktig? **ikke** fikk dra på leirskole være

22

Bør kanskje politikerne tale det? irritert på dere en lang stund.

23

Med dette mener jeg at dere må

24

**Behold** leirskoleturen og finne på

25

noe annet **og** spare penger på.

26

Hilsen [navn]

27

Er i 7. trinn ved [skole] skole.

} Tydelig  
ansender-  
kra!

Ryddig og tydelig oppsett, og argumentene dine kommer klart fram. Når du får mer "kjøtt på beina" blir dette veldig bra: Bruk erfaringer, gi eksempler, forklar hvorfor argumentene dine er viktige.

Side 2

PS: Mer du deg uttrykke med infinitiver: lærer a, kommer til a...

## Tekst 7b

t728

Skriv et brev til kommunestyret for å overbevise dem om at det er viktig at elevene får reise på leirskole selv om kommunen har dårlig råd.

[S1] 29/4-13

1

2 Til kommunestyret i [N1] kommune.

3 Min mening om at dere skal fjerne leirskole for 7.trinn er at det blir ikke rettferdig. Jeg mener at det  
4 fortsatt skal være leirskole for at det er artig og være med kammeratene sine hele tida, og det er mer  
5 lærerikkt og prøve forskjellige tingene med en gang og lære det fra eksperter.

6 Først og fremst skal leirskolen bare skje en gang i skoleåret og det kommer til og være et minne  
7 resten av livet for at det er mye som skjer hele dagene, det vill si jobbing i lag og frokost, middag og  
8 kveldsmat sammen og turer sammen.

9 Det andre argumentet mitt er at det kommer til å være mer sosialt for at vi kommer til og være med  
10 hele klassen døgnet rundt, på skolen er vi bare med våre beste venner litt av dagen og ikke i fritiden.

11 Mitt tredje argument er at vi lærer om å ta mer ansvar selv med utstyr og hverandre, for at vi må  
12 passe på vårt eget utstyr hver dag og natt

13 Selv om dere i kommunestyret vil spare penger så vil det være urettferdig uansett, og det koster mye  
14 mer andre utgifter som kommunen har.

15 Med dette mener jeg at dere må beholde leirskolen for 7.trinn og heller spare pengene deres på noe  
16 annet.

17 Hilsen i [M1]

## Tekst 8a

Navn t735	Skole	Klasse 7trinn	G	N
--------------	-------	------------------	---	---

Skriv et brev til kommunestyret for å overbevise dem om at det er viktig at elevene i kommunen får reise på leirskole selv om kommunen har dårlig råd.

[sted] 29.4-13

Til **kommunestyret** i [sted] kommune.

Fukt at  
du har  
laga  
overskrift.

Min mening om at 7.trinn på [sted] kommune skal få gå på leirskole.

Jeg mener at 7.trinn på [sted] skole skal få gå på leirskole. Fordi det er ikke rettferdig at de som var i 7.trinn tidligere fikk gå på leirskole. Da kan de ikke bare kutte det ut nå.

Det er mange argumenter for at barna skal få gå på leirskole. Det første argumentet mitt er at man lærer viktige ting om hvordan man overlever i naturen.

Side 1

Navn	Skole	Klasse		
t735		7. trinn	G	N

16 av noen som virkelig kan og *Eksempler?*  
 17 vet mye om det. *Erfaringer?*

18 Det andre argumentet mitt er  *Hvordan?*  
 19 at man lærer å ta mer ansvar  *Hvorfor er det viktig?*

20 Det tredje argumentet mitt  *Hvordan?*  
 21 er at man lærer ved å oppleve  *Hvorfor er det viktig?*  
 22 istedet for å sitte inne å høre på  
 23 læreren.

24 Selv om det er litt dyrt og at  
 25 noen barn får hjemlengsel, er det  
 26 viktigere at barna får dra på  
 27 leirskole og lære hvordan de skal  
 28 klare seg.  
*Dette henger godt sammen med det første argumentet ditt, bra!*

29 Med dette mener jeg at jeg har  
 30 vist at 7. trinn på  *(sted)*  skole skal  
 31 få gå på leirskole.  
*Kan du minne mer overbevisende til slutt?*

32 Hilsen  *Hvem er han?*

Veldig tydelig og ryddig oppsett, og du har gode argumenter. Gi gode begunnelser, med eksempler og egne erfaringer, så blir dette kjempebra!

Side 2

## Tekst 8b

t735

Skriv et brev til kommunestyret for å overbevise dem om at det er viktig at elevene i kommunen får reise på leirskole selv om kommunen har dårlig råd.

1 [N1] kommune .29.4.2013

2 Til kommunestyret i [N1] kommune.

3 Min mening om at 7.trinn på [N1] kommune skal få gå på leirskole.

4 Jeg mener at 7.trinn på [N1] kommune skal få gå på leirskole fordi det ikke er  
5 rettferdig at de som har gått på 7.trinn før om årene fikk dra på leirskole da kan  
6 de ikke bare sutte med det.

7 Det er mange argumenter for at barna skal få gå på leirskole. Det første  
8 argumentet mitt er at man lærer viktige ting om hvordan man overlever i  
9 naturen av noen som virkelig kan og vet mye om det. Det er ganske sikkert at  
10 en helt vanlig lærer vet mindre om dyr og sportegn og hvordan man overlever i  
11 naturen enn en lærer som er utdannet til det.

12 Det andre argumentet mitt er at man lærer å ta mere ansvar over seg selv. Det  
13 vil si at man klarer å holde orden i sakene sine. Og man lærer å ta ansvar over  
14 andre også, som å gjøre arbeidsoppgavene vi får utdelt.

15 Det tredje argumentet mitt er at man lærer av å oppleve i stedet for å sitte inne  
16 å høre på lærere som snakker.

17 Selv om det er litt dyrt og at noen barn får hjemlengsel er det viktigere at barna  
18 får dra på leirskole og lærer hvordan de skal klare seg.

19 Med dette mener jeg at 7.trinn på [N1] skole skal få gå på leirskole.

20 Hilsen [M1] n.