



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGÅVE

Studieprogram:

Lese- og skriveopplæring for lærerspesialister,  
erfaringsbasert master

Vårsemesteret, 2020

Open

Forfatter: Kjersti Thorsheim Jacobsen

.....  
(signatur forfatter)

Rettleiar: Arne Olav Nygard

Tittel på masteroppgåva: Munnleg medelevrespons på 7.trinn. Ein studie av korleis elevane gir kvarandre munnleg respons til skriftlege tekstar og korleis dei brukar responsen.

Engelsk tittel: Oral peer assessment in 7th grade. A study about how students give oral feedback to written text and how they use their feedback.

Emneord:

Medelevrepons, munnleg respons,  
responsgrupper, prosessorientert skiving,  
vurdering for læring, revisjon, revisjonsstrategiar,  
dialogiske klasserom

Tal på ord: 33 297

+ vedlegg/anna: 6653

Stavanger, 1.juni 2020

## **Samandrag**

Masteroppgåva *Munnleg medelevrespons på 7.trinn*, handlar om korleis elevar gir og brukar munnleg medelevrespons til skriftlege tekstar. Med utgangspunkt i eit sosiokulturelt syn på læring, og problemstillinga: *Korleis gir og brukar elevar på 7.trinn munnleg medelevrespons til skriftlege tekstar?* har eg utforma to spesifikke forskingsspørsmål:

*Kva karakteriserer den munnleg responsen elevane gir kvarandre i responsgrupper, og kva tar dei med seg frå responsgruppene til revisjonsarbeidet med tekstane?*

Studien kan skildrast som ein kvalitativ casestudie. Eg går inn i ei klasse på 7.trinn, observerer to responsgrupper, studerer tekstane til elevane før og etter responsen og gjer intervju med elevane etterpå. Elevane jobbar først individuelt med teksten og tar den med seg vidare til responsgruppa der målet er å forbetre den i fellesskap. Deretter reviderer elevane tekstane sine på bakgrunn av responsen i gruppa.

Funna frå studien viser at elevane gjennom responsgivinga gir kvarandre både ros og råd om forbetring. Dei rosande kommentarane er dominerte av å vere generelle og grunngir ikkje alltid kva som er bra ved teksten, medan kommentarane som blir gitt som råd er både med og utan grunngeving. Kommentarane rettar seg mot både globale og lokale tekstnivå, men ikkje mot alle tekstnivå. Kriterielista som elevane har laga saman med læraren er styrande for kva elevane rettar responsen mot, men studien viser også at elevane har mangelfull forståing for innhaldet i nokre av kriteria. Alle gjer endringar i tekstane sine på bakgrunn av responsen dei får frå medelevane, men ein ser få eigeninitierte revisjonar. Den mest brukte revisjonsstrategien er å legge til, og mykje av revisjonen kan opplevast som lite omfattande og som teknisk utfylling. På bakgrunn av intervju med elevane viser funna at elevane er positive til medelevrespons og dei meiner responsen er til hjelp i revisjonsarbeidet.

Studien viser at alle elvane er delaktige i samtalen i responsgruppene. Dei har faglege samtalar om tekstar, og tar med seg delar av samtalen og samarbeidet om teksten til sin eigen individuelle revisjon. Ved bruk av det munnlege språket som verktøy ser ein døme på at dei hjelper kvarandre til betre innsikt og læring. Likevel treng dei øving i å gi respons som gir faglege råd som kan utvikle tekstane, og dei treng å opparbeide seg betre revisjonskompetanse slik at dei kan nytte seg av fleire revisjonsstrategiar. Bruk av responsgrupper der elevane gir kvarandre munnleg respons, vil truleg styrke elevane sin munnlege kompetanse og utvikling, og kan på den måten bidra til meir dialogiske klasseromsamtalar retta mot faglege problem.

## **Føreord**

Prosesen med å skrive ei masteroppgåve famnar om eit stort spekter av kjensler. Den første tida var prega av kjensla av å ha alle mogelegheiter, for deretter å famle fordi eg måtte innsjå at det eg hadde tenkt ikkje fekk plass innan ramma for denne oppgåva. Deretter gjekk eg inn i ein periode av rådløyse før eg til slutt landa og kunne byrje på oppdagingsferda, som eg synes er ein passende skildring av denne prosessen. På leit etter aktuell litteratur, møtte eg på ny forskning, nye forfattarar og nye artiklar, og litteraturen førte meg stadig nærare den vinklinga og dei forskarspørsmåla eg til slutt landa på.

Å tre inn i klasserommet i rolla som forskar har vore ei ny og spanande erfaring. Arbeidet med å systematisere materialet mitt, jobbe lenge og grundig med noko over tid, har vore krevjande, men samstundes lærerikt. Det mest utfordrande har vore å finne ein god balanse mellom dei ulike rollene i kvardagen, det å meistre å skifte fokus frå å vere student, til å vere lærar, kollega, mor, ektefelle og venn. Eg har hatt mange gode menneske rundt meg, og det har betydd mykje for motivasjonen at mange har vist at dei har tru på meg, både familie, venner og kollegaer.

Masteroppgåva mi handlar om medelevrespons og revisjon av tekst, og gjennom prosessen har eg sjølv fått kjenne på kor viktig respons undervegs i skriveprosessen har vore for meg. Responsen eg har fått av rettleiaren min, Arne Olav Nygard, både den munnlege og den skriftlege har vore heilt naudsynt for å kome i mål, og eg vil difor rette ein stor takk til han. Eg vil også rette ein takk til familien min som har vist forståing for at fritid for meg dette året har vore eit synonym for lesing og skriving. Min firbeinte ven fortener også ein takk fordi ho kvar einaste studiedag har varma meg på beina.

I travle stunder er det viktig å kjenne etter at kvardagen også byr på gode augeblikk og at ein må ta seg tid til å gle seg over dette, slik Jan-Magnus Bruheim skildrar i siste del i diktet *Å vera*.

*Å vera eit menneske,  
femme det heile,  
ta det inn til sitt hjarte,  
og gle seg ved dette:  
Å vera*

Frakkagjerd, mai 2020

Kjersti Thorsheim Jacobsen

# Innhald

1. Innleiing .....	1
1.1 Tidlegare forskning .....	4
1.2 Forskingsspørsmål .....	8
1.3 Avklaring av omgrep .....	8
1.4 Oppbygging av oppgåva .....	10
2. Teori .....	11
2.1 Sosiokulturell læringsteori .....	11
2.1.1 Vygotskij sine tankar om læring i samspel med andre .....	12
2.1.2 Bakhtin sine tankar om dialogen som grunnlag for menneskeleg eksistens .....	13
2.2 Kognitiv læringsteori .....	15
2.3 Respons .....	17
2.3.1 Proessorientert skrivepedagogikk .....	17
2.3.2 Effektiv respons .....	18
2.3.3 Responsgrupper .....	22
2.3.4 Den munnlege responsen .....	24
2.4 Revisjon .....	26
2.4.1 Revisjonsstrategiar .....	26
2.5 Oppsummering av det teoretiske perspektivet .....	27
3. Metode .....	28
3.1 Forskingsdesign .....	28
3.2 Undervisningsopplegget .....	29
3.3 Innsamling av data .....	31
3.3.1 Observasjon .....	32
3.3.2 Intervju .....	32
3.3.3 Tekstanalyse .....	33
3.4 Systematisering av materialet .....	34
3.5 Validitet og reliabilitet .....	35
3.6 Den etiske evalueringa .....	37
4. Funn, analyse og drøfting .....	38
4.1 Responskategoriane .....	39
4.1.1 Ros utan grunngiving .....	40
4.1.2 Ros med grunngiving .....	41
4.1.3 Råd utan grunngiving .....	41
4.1.4 Råd med grunngiving .....	42
4.2 Kva tekstnivå gir elevane respons til? .....	42
4.2.1 Innhald .....	43

4.2.2	Organisering av innhald.....	44
4.2.3	Setningsnivå .....	45
4.2.4	Rettskriving og teiknsetjing .....	46
4.3	Korleis brukar dei kriteria? .....	47
4.3.1	Mottakarmedvit .....	48
4.3.2	Metaspråk .....	50
4.4	Oppsummering av samanheng mellom tekstnivå og kriterium .....	51
4.5	Dialogen i gruppene .....	52
4.5.1	Kven snakkar? .....	52
4.5.2	Samtalen som munnleg dialogisk tankefellesskap og læring .....	55
4.6	Kva tar elevane med seg frå responsgruppa til revisjonsarbeidet? .....	58
4.6.1	Positiv haldning til revisjon .....	59
4.6.2	Revisjonar knytt til responsen.....	59
4.7	Elevane sine revisjonsstrategiar .....	61
4.7.1	Legge til.....	62
4.7.2	Omorganisere .....	63
4.7.3	Slette.....	64
4.7.4	Erstatte.....	65
4.7.5	Oppsummering av revisjonsstrategiane .....	66
4.8	Dialogen som støtte for utvikling av tekstane .....	66
4.8.1	Imitasjon.....	68
4.8.2	Positive sider ved medelevrespons .....	69
4.8.3	Utfordringar med medelevrespons.....	70
4.9	Oppsummering .....	72
5.	Avslutning og implikasjonar .....	74
5.1	Kva karakteriserer den munnlege responsen elevane gir?.....	74
5.2	Kva tar dei med seg frå responsgruppa til revisjonsarbeidet med tekstane? .....	75
5.3	Implikasjonar og vegen vidare.....	76
	Etterord .....	81
	6. Referansar .....	82
	Vedlegg .....	91
	Vedlegg 1: Kriterieark.....	91
	Vedlegg 2: Responsskjema.....	92
	Vedlegg 3: Intervjuguide .....	93
	Vedlegg 4: Godkjenning frå NSD .....	94
	Vedlegg 5: Informasjonsskriv til føresette.....	95
	Vedlegg 6: Første og andre utkast av alle elevtekstane .....	97

## Figuroversyn

Figur 1: Teksttrekanten .	17
Figur 2: Skrivetrekanten	19
Figur 3: Modell som viser det teoretiske fundamentet bak medelevl�ring	22

## Tabelloversyn

Tabell 1: Strategiar ved formativ vurdering	20
Tabell 2: LOSE-modellen	27
Tabell 3: Oversyn over undervisningsopplegget: tidsbruk, innhald og arbeidsmåtar	29
Tabell 4: Oversyn over innsamlinga av materiale	31
Tabell 5: Oversyn over korleis eg har systematisert materialet	34
Tabell 6: Oversyn over alle kommentarane i responsgruppene.	40
Tabell 7: Oversyn over tekstnivåa som responsen rettar seg mot.	42
Tabell 8: Oversyn over kor mange responskommentarar kvar elev gir.	53
Tabell 9: Oversyn over lengda på tekstane fr� første til andre utkast.	59
Tabell 10: Oversyn over kor mange revisjonar som er knytt til responsen.	60
Tabell 11: Oversyn over elevane sine revisjonsstrategiar plassert i LOSE-tabellen.	62

## 1. Innleiing

Då eg tok lærarutdanninga mi på 90-talet møtte eg omgrepet respons i samband med den prosessorienterte skrivepedagogikken. Denne pedagogiske retninga som oppstod i USA på 80-talet, vart introdusert i Noreg av den amerikanske skriveforskarer Mary K. Haley, då ho heldt kurs for norske lærarar i 1985 (Dysthe, 1993; Roe & Helstad, 2014). Dei neste åra vart pedagogikken tatt i bruk over heile landet (Roe & Helstad, 2014). Bruk av responsgrupper der elevane skulle gi kvarandre tilbakemeldingar på tekstar, var ein viktig del av skriveprosessen som var delt inn i ulike fasar med både elev- og lærarrespons (Hoel, 2000b). Som nyutdanna lærar tok eg med meg element frå denne pedagogikken, men likevel vart det den munnlege lærarresponsen til elevtekstar som fekk størst plass i undervisninga mi, mykje fordi eg vurderte det som den minst tidkrevjande måten å gi respons på og den minst krevjande måten med tanke på organisering.

I Læreplanverket frå 1997 fann ein kompetansemål på alle trinn som handla om at elevane skulle gi kvarandre tilbakemeldingar til tekstar (Utdanningsdirektoratet, 1996). I tida då den neste læreplanen, Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) vart sett i verk, fekk forskning om vurdering gjennomslagskraft i den pedagogiske verda. Black og Wiliam løfta fram tanken om at vurdering skulle vere ei støtte for læring i undervisninga, og Hattie og Timperley gjorde ein stor metastudie som viste kor stor påverknad feedback hadde på elevane si læring (Black & Wiliam, 1998a; Hattie & Timperley, 2007). Den nye forskinga påverka også den pedagogiske tankegangen i Noreg, og i 2010 fekk me ei stor nasjonal satsing som vart kalla *vurdering for læring*, der blant anna effekten av gode tilbakemeldingar til elevane vart framheva som læringsfremjande (Utdanningsdirektoratet, 2019). I satsinga vart omgrepet vurdering for læring brukt synonymt med formativ vurdering og undervegsvurdering, og fire forskingsbaserte og forskingsfesta prinsipp var sentrale (Utdanningsdirektoratet, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2019). Dei fire prinsippa var at elevar lærer meir når dei veit kva som er forventa, når dei får tilbakemelding om kvaliteten på arbeidet, når dei får råd om korleis dei kan forbetre seg og når dei er involvert i eige læringsarbeid ved blant anna å vurdere seg sjølv og arbeidet sitt. På min eigen arbeidsstad førte denne satsinga til fokus på gode og effektive tilbakemeldingar til elevane, og fokus på at elevane skulle vurdere seg sjølv og kvarandre.

Som student på Lærarspesialiststudiet i norsk, hausten 2017, møtte eg igjen på ordet respons. Eg fekk sjølv kjenne på kor nyttig det var med respons både frå medstudentar og faglærarar,

korleis eg på den måten vart nøydd til å revidere teksten min fleire gonger, og korleis teksten etter kvart etter fleire revisjonar vart betre og betre. Eg tok med meg erfaringane mine til mitt eige klasserom og vart flinkare til å gi elevane mine både munnlege og skriftlege kommentarar.

I undervisninga mi er eg oppteken av at elevane skal vere aktive og deltakande, og eg er oppteken av at gode læringsøker skal innehalde variasjon. Eg prøvde difor ut responsgrupper med elevane mine som då gjekk på 4.trinn, der elevane skulle gi kvarandre munnlege kommentarar til tekstar i små grupper. Eg erfarte stor munnleg aktivitet, men opplevde at kommentarane dei gav kvarandre var kjenneteikna av generell ros som «Du har skrive ei god innleiing» eller «Du har skrive ei spennande forteljning». Når eg stilte spørsmål om kva som gjorde innleiinga god eller kvifor forteljninga var spanande å høyre på, var det ofte vanskeleg for elevane å svare. Det var tydeleg at dei mangla eit metaspråk som kunne brukast til å forklare kva som var bra i tekstane, og at dei ikkje visste nok om sjanger og innhald i kriteria. Erfaringane gjorde meg meir nysgjerrig på munnleg medelevrespons, og eg har i mi vidare planlegging og undervisning halde fast på tanken om at dette er eit interessant felt å arbeide meir med. Eg har stilt meg spørsmål om kva nytte unge elevar har av å gi kvarandre munnleg respons til skriftlege tekstar og kor stor plass medelevrespons skal ha i skulen. Desse spørsmåla har danna bakgrunnen for val av tema for masteroppgåva mi. Eg vel å sjå på den munnlege responsen fordi eg har ei stor tru på læring gjennom samspel og ved bruk av språket. Ved å gi munnleg respons til kvarandre og gjennom dette etablere ein munnleg, fagleg diskurs i klasserommet, vil dei samstundes opparbeide ein munnleg kompetanse. Munnlege ferdigheiter er ein av dei fem grunnleggjande ferdigheitene i den overordna delen av læreplanen, og blir sett på som viktig for læring, utvikling og deltaking i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Til grunn for forskinga mi ligg eit sosiokulturelt læringssyn, der tanken om læring gjennom samhandling og språk står sentralt. Arbeid i responsgrupper handlar om læring i fellesskap, og om å kunne uttrykke seg munnleg. Ein annan grunn til at valet fall på den munnlege responsen og ikkje den skriftlege, er at munnleg respons er lett å gjennomføre i eit klasserom. Med god planlegging og organisering på førehand, kan alle elevane i ei klasse på kort tid få respons på teksten sin, og dermed har eg tru på at dette ei organisering og arbeidsform som kan brukast jamt.

Olga Dysthe stiller spørsmål om kva tid elevane er modne for å gi respons som har som mål å forbetre teksten (Dysthe, 1993, s. 163–164). Ho meiner at det ikkje er mogeleg å seie noko om klassetrinn, men at det handlar meir om kva opplæring elevane har fått i dette arbeidet. I denne



masteroppgåva studerer eg korleis elevane gir og brukar munnleg respons når dei går på 7.trinn. Eg undersøker korleis elevane gir kvarandre tilbakemeldingar til tekstar ut frå kriterium og eg undersøker korleis dei reviderer tekstane sine ut frå responsen dei får.

Læreplanverket understrekar at medelevrespons er viktig. I Kunnskapsløftet er eit av måla for munnleg kommunikasjon i norskfaget etter 7.trinn, at elevane skal «lytte til og videreutvikle innspill fra andre og skille mellom meninger og fakta» og eit av måla for skriftleg kommunikasjon etter 7.trinn er at elevane skal «gi tilbakemelding på andres tekster ut fra faglige kriterier og bearbeide egne tekster på bakgrunn av tilbakemeldinger». (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Hausten 2020 skal ein ny læreplan innførast i den norske skulen. Den nye læreplanen har *kjerneelement* for kvart fag, der både *skriftleg tekstskaping* og *munntleg kommunikasjon* er blant dei seks kjerneelementa i norskfaget. I formuleringa av kjerneelementa for skriftleg tekstskaping, kan ein lese at elevane skal kunne vurdere andre sine tekstar og bearbeide egne tekstar ut frå tilbakemeldingar (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Under kjerneelementet munnleg kommunikasjon, kan ein lese at elevane ved å uttrykke og utfolde seg munnleg skal få positive opplevingar. Vidare skal dei lytte til og byggje på innspel frå andre i faglege samtalar.

To av dei grunnleggjande ferdigheitene i norskfaget er *munntlege ferdigheiter* og *å skrive*. (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dei munntlege ferdigheitene er å kunne samtale med andre gjennom lytting og kunne fortelje og samtale ved blant anna å bruke språket gjennom norskfaglege samtalar. Å skrive inneber blant anna at ein kan «planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål, medium og mottaker». Kompetansemålet som handlar om at elevane skal «gi tilbakemelding på medelevers tekster ut frå kriterier og bruke tilbakemeldinger i bearbeiding av egne tekster» er med vidare i denne planen (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Den nye læreplanen har fått eit nytt element, *undervegsvurdering*, som skal bidra til å fremje læring og til å utvikle kompetanse i faget. Her kan ein lese at elevane «viser og utvikler kompetanse når de bruker fagspråk i beskrivelser av språklig variasjon og i samtale om egne og andres tekster i skriveprosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Ein skal også leggje til rette for at elevane skal arbeide prosessorientert med å utvikle munnleg og skriftleg dugleik.

Kjerneelementa, dei grunnleggjande ferdigheitene, kompetansemåla og undervegsvurderinga eg her har vist til, framhevar aspekt som eg gjennom oppgåva vil vise er i tråd med tanken om

munntleg medelevrespons i responsgrupper. Ved at elevane gir kvarandre munntleg respons i grupper, vil ein kunne ivareta målet om tilbakemelding, samstundes som ein jobbar prosessorientert med å utvikle munntleg dugleik gjennom samtalen i responsgruppa og skriftleg dugleik gjennom skrivning av teksten. Gjennom å uttrykke seg munntleg i responsgrupper, vil ein truleg også utvikle og vise kompetanse gjennom det munntlege fagspråket når ein snakkar om medelevane sine tekstar på bakgrunn av kriterium.

Ein ser at begge læreplanane, både den gjeldande og den som skal innførast hausten 2020, legg vekt på munntleg kompetanse, vurdering, medelevrespons, prosessorientert skrivning og revisjon av tekstar på mellomtrinnet. Lærarane skal leggje til rette for at elevane skal gi kvarandre kommentarar ut frå kriterium og dei skal leggje til rette for at elevane reviderer tekstane etterpå.

## 1.1 Tidlegare forskning

Forskinga mi byggjer på tidlegare forskning innan felte prosessorientert skrivning og vurdering for læring. Nedanfor viser eg til internasjonal og norsk forskning som er relevant for studien min.

Innan område vurdering for læring, har forskarar som Black og Wiliams og Hattie og Timperley forska på kva respons som er effektiv og læringsfremjande, og medelevrespons, som dei omtalar som *peer assessment* er ein del av effektiv respons (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2003; Black & Wiliam, 1998a; Hattie & Timperley, 2007). Delar av deira forskning vert omtala i teoridelen.

Graham, S., og Perin, D. gjorde ein omfattande metaanalyse om skrivning som vart publisert i 2007 (Graham & Perin, 2007). I metaanalysen såg dei blant anna på ulike studiar der medelevar hjalp kvarandre i skriveprosessen og gav kvarandre tilbakemelding på tekstar, og studien viste at medelevrespons har effekt på skrivekvaliteten. Topping har gjennom forskinga si, vist til at responsgrupper har effekt, og at elevane sine ferdigskrivne tekstar viste betre kvalitet etter å ha fått medelevrespons (Topping, 2009, s. 23). Særleg innan høgare utdanning har det vist seg at medelevrespons kan ha like stor effekt på skrivning som lærarrespons, til og med betre, og dette gjeld både munntleg og skriftleg respons og kombinasjonar av desse (Topping, 1998). Topping seier at tilbakemeldingar gir fordelar for både den som gir og får respons (Topping, 2009).

Graham, S, Harris, K. R., & Herbert, M gjorde ein studie som vart publisert i 2011, som viste at formativ vurdering av skrivning, inkludert medelevrespons, hadde effekt på elevane si

skrivning ved at tekstane dei skreiv vart betre (Graham, Harris, & Hebert, 2011). Den same studien viste også at eigenvurdering hadde stor effekt på elevane si skriveutvikling. Evna til å vurdere seg sjølv er nødvendig for læring, og medelevrespons er ein føresetnad og eit viktig supplement for eigenvurdering (Black et al., 2003, s. 50). Dette blir støtta av Topping, som seier at medelevrespons kan forbetre evna til eigenvurdering (Topping, 2007, s. 640). Andre studiar viser at medelevrespons kan gi metakognitive gevinstar, og elevane kan bli meir bevisst på sin eigen tekst (Topping, 2007; Tsivitanidou, Zacharia, & Hovardas, 2011).

MacArthur seier at jamaldra kan oppdage og forklare problem som eleven ikkje ser ved lesing av eigen tekst (MacArthur, 2011). Han seier at medelevane vil vere ein annan type lesar enn læraren, fordi læraren er ein fagperson som skal vurdere teksten med eit kritisk blikk. Det kan vere lettare å forstå medelevane sitt språk enn læraren sitt og elevar kan vere meir opne for kritikk frå medelevar (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2004). Det viser seg også at elevane ofte er meir engasjerte når responsen kjem frå ein jamaldra (Leahy, Lyon, Thompson, & Dylan, 2005, s. 23).

Ein nyare studie av Leenknecht og Prins, gjennomført på elevar på 6.trinn frå Nederland, viste at elevane gav kvarandre betre skriftleg respons til skrivne tekstar når dei var med på å utforme kriterium sjølv (Leenknecht & Prins, 2018). Studien konkluderte med at kunnskap om kriterium og standard, i tillegg til opplæring i å forklare og gi råd til medelevar, er ei føresetnad for god respons. Topping og Ehly presiserer også at rettleiing, lærarstøtte, tydelege mål og kriterium er avgjerande for effekten (Topping & Ehly, 2001, s. 119). Andre studiar støttar også at god opplæring er ein føresetnad for effektiv respons (Black et al., 2004; MacArthur, 2011; Tsivitanidou et al., 2011). Gjennom trening i å gi respons og opplæring i revisjonskompetanse kan ein oppnå større læringseffekt for elevane (MacArthur, 2011).

John Hattie gjorde gjennom ein periode på 15 år ein stor studie der han studerte over 800 metaanalysar som omhandla elevane sitt læringsutbyte (Hattie, 2009). Han skildra 138 variablar knytt til læring, og rangerte dei etter effektivitet. Eigenvurdering er den faktoren Hattie meiner har størst effekt på læringsutbytet. Medelevvurdering, eller medlæring, som Hattie kallar det, kjem på 36.plass. Studien viste at medelerspons ikkje er den faktoren som har høgast effekt på læring, men er likevel ein faktor som har effekt. Studien målte effekten av å bruke elevar som medlærarar for andre elevar (Hattie, 2009). Han påpeikar at medlæring har størst effekt når det blir brukt som eit supplement til lærarane. Den same studien viste at medelevar kan påverke læring. Denne faktoren kjem på 41.plass, og er ei samlande beskriving av ulike måtar medelevar kan påverke læring på, blant anna som å gi tilbakemeldingar. Som

eg allereie har nemnt, viser forskning at det er ein tett samanheng mellom eigenvurdering og medelevrespons (Black et al., 2003; Topping, 2007). Når eigenvurdering er den faktoren som har størst effekt på læring, og medelevrespons har god effekt på eigenvurdering, ser ein kor viktig det er å setja av tid til at elevane kan gi kvarandre respons i klasserommet.

På den andre sida viser enkelte studiar at det kan vere utfordrande å gi kvarandre medelevrespons, og at ein ikkje alltid opplever at responsen har effekt på elevane sitt læringsutbyte. Det kan blant anna opplevast vanskeleg for elevane å gi gode råd til kvarandre (Mok, 2011). Elevane kan ha vanskar med å finne feil i tekstane, og dei kan vere usikre på sin eigen vurderings- og revisjonskompetanse (MacArthur, 2011; Mok, 2011). Dette kan ha årsak i manglande revisjonskompetanse som gjerne gjer at dei fokuserer på feil på overflatenivå, eller det kan ligge sosiale årsakar til grunn for at dei ikkje vil gi eller ta imot kritikk frå medelevane. Nokre studiar viser at elevane ikkje stolar på at medelevane gir gode nok tilbakemeldingar fordi dei manglar fagleg kompetanse (Tsivitanidou et al., 2011).

I Noreg skreiv Torlaug Løkensgard Hoel ei doktoravhandling i 1995 der ho forska på elevrespons på vidaregåande skule (Hoel, 2000a). Gjennom tre år samla ho inn data frå ein vidaregåande klasse ho arbeidde i, og hennar avhandling viser til mange positive funn med å arbeide i responsgrupper. Elevane ho studerte var eldre enn dei eg skal observere, og dei arbeidde systematisk med prosessorientert skrivning og responsgiving gjennom desse tre åra. Elevane gav kvarandre både munnleg og skriftleg medelevrespons. Funn frå hennar studie viste at elevane treng øving for å kunne gi kvarandre effektiv respons, noko som samsvarar med funna til Agnete Bueie som forska på respons på ungdomstrinnet (Bueie, 2017b). Funna til Bueie viste også at både lærar- og elevrespons blei opplevd som nyttig for dei fleste elevane, sjølv om nokre av elevane meinte at medelevrespons var mindre nyttig fordi den la for mykje vekt på det positive.

Nokre mastergradstudentar har forska på medelevrespons, dei fleste på skriftleg respons, enten gitt parvis eller i grupper. Felles for masteroppgåvene eg har lese er at forskinga er gjort på ungdomsskule eller vidaregåande skule (Bjørch, 2011; Endrerud, 2015; Viken, 2016). Studien til Bjørch retta seg mot elevane si skriftlege medelevvurdering på 10.trinn, og funna viste at elevane blei inspirert av kvarandre og meir bevisst på eiga skrivning når dei gav kvarandre respons (Bjørch, 2011). Vidare viste funna at elevar og lærarar må jobbe grundigare med å analysere og tolke vurderingskriterier, og at elevene treng meir trening i korleis kriterier skal brukast for å formulere gode tilbakemeldingar til kvarandre. Som andre studiar eg har vist til, konkluderer ho med at elevane treng øving over tid (Bjørch, 2011). I dei

to andre masteroppgåvene viser funna at elevresponsen er kjenneteikna av positive tilbakemeldingar utan grunngeving, og at kommentarane dermed ikkje gir så mykje hjelp til å utvikle tekstane (Endrerud, 2015; Viken, 2016). Viken si forskning rettar seg blant anna mot munnleg respons i grupper, og har difor likskapar med min studie.

Studien min rettar seg mot munnleg respons mykje fordi eg er oppteken av at elevane skal vere aktive og deltakande ved å bruke dialog i klasserommet. Ein norsk studie gjort på alle trinn på grunnskulen viste at over halvparten av undervisninga på mellomtrinnet føregjekk som heilklasseundervisning (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012). Sjølv om lærarane var i dialog med elevane, var dialogane kjenneteikna av å vere overflatiske og støtta i liten grad elevane si forståing. Den same studien viste at dialogen i gruppearbeid var kjenneteikna av å finne og å produsere. Ein nyare norsk studie, gjort på 1.trinn, viser at det er få spor av at lærarane legg til rette for dialogiske klasserom (Skaftun & Wagner, 2019). I studien min ønskjer eg å undersøke om bruk av responsgrupper legg til rette for dialog og tankefellesskap der alle kan bidra, med ei særleg innretting mot å utvikle elevane sine tekstar.

Ein del av studien min rettar seg mot elevane sine revisjonar, og eg undersøker om revisjonane er eit resultat av responsen. Bueie fann ut at elevane i hennar studie i hovudsak nytta revisjonsstrategien *å legge til* og at dei trong opplæring i revisjonsstrategiar (Bueie, 2017b). Ho gjorde ein ny studie der elvane fekk opplæring i revisjonsstrategiar ved å bruke RADaR, modellen som har likskap med LOSE-modellen som eg viser til i teoridelen og som eg nyttar meg av i analysen min (Bueie, 2019; Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2014). Studien viste at elevane vart flinkare til å legge til undervegs i tekstane, gå i djupna og byggje opp argument. Dei erstatta ikkje berre ord som var skrivefeil, men også ord som gjorde at dei fekk eit betre ordforråd. Det var likevel få elevar som brukte strategiane *omorganisering* og *sletting*, sjølv med opplæring i strategiane. Hennar elevar brukte ikkje responsgrupper, men hadde mogelegheit for å få respons frå lærar og medelvar undervegs i skriveprosessen.

Det som skil studien min frå tidlegare forskning gjort i Noreg, er at denne studien rettar seg mot elevar på mellomtrinnet. Elevane er yngre og har færre år med erfaring frå responsarbeid enn elevane i studiane eg har vist til.

## 1.2 Forskingsspørsmål

Eg ønskjer å undersøke korleis elevar på mellomtrinnet, i denne studien elevar på 7.trinn, gir kvarandre munnleg respons på tekstar ut frå kriterium, og korleis dei brukar responsen dei får i revisjonsarbeidet med teksten. Elevane i denne studien er komen halvvegs i sitt siste skuleår på mellomtrinnet, og kompetansemåla frå læreplanen er tydelege på at dei skal ha arbeidd med tilbakemeldingar til tekstar. Elevane er unge, men har likevel gjennom dei seks føregåande åra opparbeidd ein tekst- og skrivekompetanse. Eg vil undersøke om dei klarer å bruke kompetansen sin til å vurdere medelevane sine argumenterande tekstar ut frå kriterium eller om dei vurderer teksten ut frå ei subjektiv oppleving. I forkant skal elevane arbeide med kjenneteikn for argumenterande tekst og dei skal lese argumenterande tekstar. Dei skal utarbeide kriterium saman med læraren, øve på å gi respons til tekstar, og arbeide med kva det vil seie å revidere tekst. Mi overordna problemstilling er:

***Korleis gir og brukar elevar på 7.trinn munnleg medelevrespons til skriftlege tekstar?***

Problemstillinga har eg delt inn i to spesifikke forskingsspørsmål:

***Kva karakteriserer den munnleg responsen elevane gir kvarandre i responsgrupper, og kva tar dei med seg frå responsgruppene til revisjonsarbeidet med tekstane?***

Eg ser på korleis elevane i responsgruppene snakkar saman, kva tekstnivå dei gir kvarandre respons til og om dei nyttar kriteria i responsarbeidet. Når eg undersøker kva dei tar med seg av responsen i revisjonsarbeidet, ser eg på kva konkrete endringar dei gjer i teksten sin samstundes som eg frå eit elevperspektiv prøver finne ut kva dei meiner om nytte og bruk av responsen.

## 1.3 Avklaring av omgrep

I det følgjande kapitlet vil eg definere omgrep som er viktige i studien min.

Omgrepet *feedback* blir på norsk ofte omset til tilbakemelding, men blir også brukt i den opphavlege engelske termen. Ramaprasad definerer feedback som «information about the gap between the actual level and reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way» (Ramaprasad, 1983, s. 4). Tilbakemeldinga er då informasjon om gapet mellom eleven sitt nivå og det ønskelege nivået. Informasjonen kan kallast feedback eller tilbakemelding om den blir brukt til å minske dette gapet. Dersom mottakaren av tilbakemeldinga ikkje klarar å nytte seg av den, vil det ut frå denne definisjonen dermed ikkje vere effektiv, og dette stiller krav til mottakaren si evne til eigenvurdering (Sadler, 1989).

Black & Williams og Hattie & Timberley har også brukt den same definisjonen av feedback i sine studier (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007).

Omgrepet *vurdering* er ei omsetjing frå det engelske ordet *assessment*. Både *feedback* (tilbakemelding) og *assessment* (vurdering) (Black & Wiliam, 1998a; Hattie & Timperley, 2007) har blitt nytta av forskarar som Black og Wiliam og Hattie og Timperley. Vurdering omfattar all vurdering av læring, og kan delast i *summativ* og *formativ vurdering*. Den *summative vurderinga* er ei vurdering som blir gitt mot slutten av eit læringsløp eller til eit sluttprodukt, medan *formativ vurdering* blir gitt undervegs i læreprosessen og skal vere med å forme og forbetre kompetansen til eleven (Sadler, 1989, s. 120).

Omgrepet *vurdering for læring* er mykje brukt på ulike felt, og handlar om at vurdering skal brukast for å betre eleven sitt læringsutbyte (Wiliam, 2011). Omgrepet blir ofte erstatta av *formativ vurdering* som er alle aktivitetar som lærarar og elevar gjer, som gir informasjon som kan brukast som tilbakemelding, slik at ein kan tilpasse undervisninga og læringsaktivitetane (Black & Wiliam, 1998b, s. 7).

Omgrepet *respons* kjem frå den prosessorienterte skrivepedagogikken, og handlar om at lærarar og elevar gir tilbakemelding på elevtekstar. Respons blir av Olga Dysthe definert som «å reagere, kommentere, stille spørsmål og gi uttrykk for synspunkt på ein tekst» (Dysthe, 1993, s. 144). Ho skriv vidare at respons også handlar om å lytte til skrivaren og å gå i dialog om teksten, og med dette peikar ho på det dialogiske aspektet som også er vesentleg i forskinga mi.

Frå den prosessorienterte retninga kjem også omgrepet *responsgrupper*, som er grupper av elevar som arbeidar saman og gir kvarandre kommentarar på tekstane undervegs i skriveprosessen (Dysthe, 1993, s. 161–162). Elevane tar sin eigen tekst med inn i ei gruppe og gruppa arbeidar saman om å gjere kvar einskild tekst betre.

Topping definerer *peer assessment* som ei ordning der elevar med same status vurderer og spesifiserer nivå, verdi eller kvalitet på kvarandre sine produkt eller prestasjonar (Topping, 2009, s. 101). Vurderinga kan skje i par eller grupper. På norsk blir *peer assessment* ofte omset til *kvarandrevurdering*, *kameratvurdering*, *medelevvurdering* eller *medelevrespons*. Her brukar ein altså mange ord for akkurat det same. Eg vel å bruke omgrepet *medelevrespons* i denne studien, på bakgrunn av at ordet respons har vore nytta i prosessorientert skrivepedagogikk når elevar og lærarar har gitt tilbakemeldingar på tekstar. I denne studien er det medelevar som seier noko om tekstane til kvarandre, som gir

tilbakemeldingar på ulike sider ved teksten ut frå kriterium som dei har arbeidd med i klassa. Eg synes difor ordet medelevrespons er passande.

Samstundes som eg i hovudsak nyttar omgrepet respons, er det like fullt vurdering av tekstar elevane held på med. Gjennom responsen eller vurderinga gir dei kvarandre munnlege tilbakemeldingar eller kommentarar som ein håpar kan føre til hjelp i revisjonsarbeidet, og vidare føre til meir læring. Medelevresponsen blir på denne måten ein del av vurdering for læring og ein del av formativ vurdering, og samstundes ein del av ein skriveprosess som er inndelt i fasar, slik ein gjer i prosessorientert skrivning. Vidare i oppgåva mi vil eg nytta både *respons*, *tilbakemelding* og *kommentarar*, og i denne studien handlar responsen om munnlege kommentarar til skriftlege elevtekstar.

Jill Fitzgerald definerer *revisjon* som «alle dei endringane som ein gjer i skriveprosessen. Endringane kan vere store eller små, og dei kan påverke eller ikkje påverke meninga i teksten. Endringane kan gjerast i tankane før ein skriv, eller dei kan gjerast etter at ein skriv. Det handlar om å kunne sjå kva som kan eller bør endrast i teksten, og det handlar om å kunne gjere endringane» (Fitzgerald, 1987, s. 484). I dette prosjektet er det dei synlege endringane på papiret eg skal undersøke. Eg ser kva for endringar elevane gjer frå første til andre utkast av teksten sin, og eg ser om endringane deira kan sporast tilbake til medelevresponsen dei fekk i responsgruppene.

Omgrepet *kriterium* blir nytta fleire gonger i denne studien. Utdanningsdirektoratet definerer kriterium som skildringar eller liste over kva som blir kravt av ei oppgåve eller eit arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2016). I denne studien lagar elevane saman med læraren ei liste over kva punkt som skal vere med i ein god argumenterande tekst, og dette kriteriearket er utgangspunkt for elevane si skrivning av både første- og andreutkastet, utgangspunkt for samtalen i responsgruppene, og for elevane si eigenvurdering av teksten til slutt.

## 1.4 Oppbygging av oppgåva

Kapittel 2 gjer greie for det teoretiske rammeverket som forskinga mi er forankra i. Gjennom kapittel 3, metode, presenterer eg forskingsdesignet, skisserer undervisningsopplegget og presenterer kva metode eg har nytta for å samle inn forskingsmaterialet. I kapittel 4 presenterer eg funn og analyserer og drøftar dei i lys av forskingsspørsmåla mine, før eg til slutt, i kap. 5 samanfattar forskinga mi og viser til implikasjonar og vegen vidare



## 2. Teori

Forskinga mi er forankra i sosiokulturelt læringssyn og sosiokulturell teori, samstundes som den er forankra i det individuelle aspektet ved skiving som ein finn i kognitiv teori. Det sosiale aspektet i dialogen i responsgruppene som dei tar med seg til revisjonsprosessen, er viktig i studien. Proessorientert skrivepedagogikk med ulike fasar i skriveprosessen, byggjer på både sosiokulturelle og kognitive teoriar om skriveutvikling (Fjørtoft, 2014, s. 164). Samarbeid og dialog, som er viktig i den proessorienterte skivinga, samsvarar med den sosiokulturelle tenkinga. Bruk av skrive- og revisjonsstrategiar og utvikling av metakognisjon samsvarar med tankar frå den kognitive teorien frå blant anna forskarar som Emig, Flower og Hayes (Fjørtoft, 2014). Olga Dyste seier at samspelsprosessane som er viktige i det sosiokulturelle læringssynet er avhengige av dei individuelle prosessane som ein finn i kognitiv teori (Dysthe & Igland, 2001, s. 10).

I dette kapittelet vil eg presentere det teoretiske rammeverket og læringssynet som ligg til grunn for forkinga mi og som viser korleis munnleg respons kan vere ei støtte for eleven si skriveutvikling. Rammene for oppgåva har gjort at eg har måtte avgrense og gjere eit utval av teori, og dermed har ein del skriveteori som omhandlar dei ulike skrivefasane ikkje fått fokus. Eg presenterer tankane til to sentrale teoretikarar innanfor sosiokulturell læringsteori som er viktige for studien min, Lev Vygotskij og Mikhail Bakhtin. Vidare presenterer eg i korte trekk kognitiv læringsteori som har relevans for denne studien, før eg viser til respons- og tilbakemeldingsteori innan retningane proessorientert skrivepedagogikk og vurdering for læring. Eg viser ein modell som presenterer fundamentet bak all medelevlæring, der medelevrespons er ein av strategiane. Deretter viser eg til ulike formål og funksjonar responsgrupper kan ha, og eg viser til kvifor munnleg medelevrespons kan vere ein god måte å gi respons på. Til slutt presenterer eg ein modell over revisjonsstrategiar som vil vere til hjelp i analysen når eg studerer korleis elevane reviderer teksten ut frå responsen dei får.

### 2.1 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori legg vekt på samhandling innanfor eit kulturelt fellesskap, og kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst (Dysthe, 2001b). Eit sosiokulturelt syn på læring framhevar at språket er sentralt i læringsprosessar, at læring er deltaking i praksisfellesskap og at læring er situert, grunnleggande sosial, distribuert og mediert (Dysthe, 2001b, s. 43). To teoretikarar innanfor sosiokulturell læringsteori, Vygotskij og Bakhtin, er viktige for studien min. Tankane deira har mange fellestrekk sjølv om dei arbeidde innanfor ulike fagfelt (Dysthe & Igland, 2001). Begge er opptekne av at læring skjer

i samspel med andre. Dei er opptekne av språk og korleis individet er forankra i ein kultur og i ein sosial og historisk samanheng (Dysthe, 2001a, s. 18).

### 2.1.1 Vygotskij sine tankar om læring i samspel med andre

Grunnlaget for det sosiokulturelle synet på læring går attende til den russiske psykologen og pedagogen Lev Vygotskij (Strandberg, 2008). Han var opptatt av at dei ytre aktivitetane som samspel med andre, har samanheng med dei indre prosessane hos menneska, korleis menneska tenkjer (Vygotskij, 1981). Samspelet mellom menneska blir dermed viktig for tenking og læring. Utgangspunktet for læring blir gruppa og fellesskapet (Dysthe & Igland, 2001, s. 10). I følge Vygotskij kan aktivitetar som fører til læring kjenneteiknast ved at dei er sosiale, medierte, situerte og kreative (Strandberg, 2008). At menneska sine handlingar er medierte betyr at menneska sin relasjon til verda er indirekte, og at ein handlar gjennom ulike verktøy, teikn, språk og menneske (Strandberg, 2008; Vygotsky, 1978). Verktøy og teikn blir kalla artefaktar og er gjenstandar som er laga av menneska som til dømes fysiske, tekniske og materielle verktøy (Strandberg, 2008; Vygotsky, 1978). Når det gjeld mediering av læring, meiner Vygotskij at språket står i ei særstilling som kulturprodukt og kulturbærar (Igland & Dysthe, 2001, s. 77). Mediering i studien min er alle dei verktøya eller artefaktane elevane brukar i skriveprosessen, i skapinga av teksten sin som til dømes pc og modelltekstar. Teksten tar dei med seg vidare til samtalen i responsgruppene, der mediering førekjem som språk gjennom dialogen elevane har i gruppa.

Det sosiale aspektet til Vygotskij er tanken om at barn lærer av vaksne eller andre som er meir kompetente enn dei sjølv, og at ein lærer når ein arbeider saman med andre (Vygotsky, 1978). Utvikling og læring skjer når barnet er i si proksimale eller næraste utviklingszone. Han definerer den proksimale utviklingszone som «...*the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers*» (Vygotsky, 1978, s. 86). Den næraste utviklingssona handlar om kva eleven kan klare ved hjelp av ein vaksen eller ein meir kompetent annan. Vygotskij seier vidare at «*det eit barn kan klare med hjelp i dag, kan han vere i stand til å klare aleine i morgon*» (Vygotsky, 1978, s. 87). Utviklingssona handlar med andre ord om avstanden mellom utviklingsnivået eleven er på nå og det mogelege utviklingsnivået til eleven (Hoel, 1997). I den næraste utviklingssona treng elevane støttande stillas slik at dei seinare kan utføre ei oppgåve på eiga hand (Håland, 2016). I min studie arbeider elevane saman i responsgrupper, og tanken er at responsen kan setje i gong læringsprosessar. Eg vil sjå om elevane kan vere ei

støtte, den kompetente andre for kvarandre, om dei kan vere støttande stillas når dei gir respons til tekstane til kvarandre, og dermed dra vekslar på kvarandre, slik Vygotskij omtalar læring i den einskilde si proksimale eller nære utviklingssone. På lik linje må læraren gjennom undervisninga si byggje ulike stillas for elevane, slik at dei på best mogeleg måte kan skrive tekstar, gi respons og revidere tekstane sine.

Elevane på ei responsgruppe vil truleg ha ulike ting dei er gode i, og difor kan elevane hjelpe kvarandre til å utvikle tekstane vidare. På den måten kan responsen dei gir til tekstane inngå som ei støtte for eleven i revisjonsarbeidet og skriveutviklinga, i tråd med tenkinga til Vygotskij om at ein kan lære av kompetente andre (Vygotsky, 1978).

Vygotskij meiner at barn lærer ved imitasjon, men at dei kan berre kan imitere det som ligg innanfor den proksimale utviklingssona. Når dei imitere vaksne eller eldre barn, aukar mogelegheita for intellektuell utvikling (Vygotsky, 1978). Ein føresetnad for læring ved imitasjon, er at det ein imiterer ligg innanfor denne utviklingssona. Ein annan føresetnad for imitasjon er at ein må sjå opp til og ha ein relasjon til den ein imiterer (Hoel, 1997). Både lærarar og medelevar blir dermed viktige når elvar skal lære ved imitasjon slik at kvar einskild når si proksimale utviklingssone (Dysthe & Igland, 2001). Hoel, som har arbeidd med responsgrupper, meiner at responsgruppene gir gode mogelegheiter for å lære gjennom førebilete eller imitasjon (Hoel, 1997, 2000b). Elevar som er gode til å gi respons kan fungere som modellar for dei andre på responsgruppa, og dei andre elevane kan dermed utvikle seg i måten dei gir respons på. Gjennom samtalane om teksten vil elevane truleg få idear av kvarandre som kunnskap, tankar og mønster for tekstar og språk, og dei kan imitere kvarandre. Tekstane elevane skriv kan fungere som modelltekstar der dei låner idear av kvarandre, i tråd med tankane til Vygotskij om at barn lærer ved å imitere andre (Vygotsky, 1978).

### 2.1.2 Bakhtin sine tankar om dialogen som grunnlag for menneskeleg eksistens

Ein annan teoretikar som er viktig for forskinga mi er den russiske språk- og kulturfilosofen Mikhail M. Bakhtin (Børtnes, 2001). Bakhtin ser på språket som eit sosialt fenomen, som eit produkt av ein gjensidig dialog mellom talar og lyttar, skrivar og lesar (Bakhtin, 1986; Hoel, 1997). Bakhtin er opptatt av samspelet mellom individ og kultur, i ulike former og variantar og på ulike nivå (Hoel, 2000a, s. 83). Dialogen er sentral for Bakhtin, og han meiner dialogen er grunnlaget i den menneskeleg eksistens (Dysthe, 2001b). Bakhtin seier «*Life by its very nature is dialogic. To live means to participate in dialogue: to ask questions, to heed, to respond, to agree, and so forth*» (Bakhtin, 1984, s. 293). Dialogen er for Bakhtin dermed meir

enn samtale mellom menneske, slik me forstår omgrepet dialog i daglegtalen. Han er oppteken av dialogisiteten «*som er en del av selve språket og tanken, som finnes i alle former for språklig ytring, og som er med på å forme vår estetiske, etiske og kognitive forståelse, vår personlighet, vårt forhold til andre mennesker og til livet omkring oss*» (Børtnes, 2001, s. 95). Dialogen står for Bakhtin i motsetnad til monologen, og dialogen blir framheva som mest verdsett. Dysthe og Igland seier at Bakhtin med denne tenkemåten legg eit grunnlag for at dialog er noko ein bør jobbe mot i undervisning (Dysthe & Igland, 2001, s. 108). Samtalar mellom elevar i ei responsgruppe er døme på dialogar som lett kan skapast i eit klasserom. I klasserommet blir det også viktig at alle ytringar, og alle stemmer blir høyrte, og at det ikkje berre er ein person som snakkar. Studien min rettar seg mot dialogen til elevane, kva dei seier til kvarandre og kven sine stemmer som blir høyrte, og den rettar seg mot tekstane til elevane som også er ytringar som skal bli høyrte i responsgruppene.

For Bakhtin er kjernen i dialogen respekten for kva andre seier, viljen til å lytte og til å forstå andre, men også viljen til å bruke andre sitt ord som tankereiskap samstundes som ein beheld respekten for sitt eige ord (Dysthe, 2001a, s. 14). Desse tankane bør vere sjølv grunnlaget for arbeidet i ei responsgruppe, og når eg studerer samtalan mellom elevane vil eg sjå om desse elementa pregar gruppene.

Bakhtin meiner også at livet handlar om å vere der for andre; «*To be means to be for another, and through the other, for oneself*» (Bakhtin, 1984, s. 287), og at ein ser og høyrer seg sjølv gjennom andre (Bakhtin, 1984, s. 287). Overført til responsgrupper vil elevane gjennom dialogen i responsgruppene gi kvarandre eit bilete av seg sjølv, si eiga stemme i sin eigen tekst. Responsen som blir gitt kan dermed påverke både sjølvkjensla og motivasjonen til å utvikle teksten vidare.

Bakhtin utvikla ein ytringsteori der han ser på ytringar som både munnlege og skriftlege (Dysthe, 2001a). Han er opptatt av at alle ytringar har ein mottakar, anten mottakaren er seg sjølv eller andre (Ongstad, 2004). Bakhtin brukar ordet adressivitet når han snakka om at ytringar alltid har ein mottakar. Han seier at det ikkje er ei ytring om ein ikkje har ein adressat (Bakhtin, 1998, s. 44). I omgrepet adressivitet ligg det og at språket blir påverka av adressaten. «*Talaren vel ut alle sine språklege verkemiddel under større eller mindre press frå adressaten og frå det svaret talaren ventar seg*» (Bakhtin, 1998, s. 44). Ongstad framstiller Bakhtin sin tanke om ytring i ein triade som viser tre aspekt ved alle ytringar, at ytringane har ei form, bruk og innhald, og desse aspekta er avhengige av kvarandre. Gjennom ytringar og kommunikasjon er kvar einskild knytt saman med alt rundt seg, og ut frå ein slik tankegang

må ein sjå på relasjonar i samanheng for at det skal gi ei kommunikativ meining (Ongstad, 2004). Bakhtin ser på alle ytringar som eit ledd i ei kjede av ytringar, og at alle ytringar er i dialog med tidlegare og ytringar som kjem seinare (Bakhtin, 1986, 1998).

Bakhtin si forståing av språket si rolle handlar om å erkjenne at dialogen og det dialogiske er eit grunnleggjande trekk ved menneska sitt språk. Gjennom denne studien prøver eg å forstå det komplekse samspelet i responsgruppa på bakgrunn av teorien til Bakhtin. Gjennom samtalane i gruppa utviklar det seg eit språkleg fellesskap. Ytringane førekjem munnleg, og er samstundes ein del av skriveprosessen der målet er å utvikle tekstane. Når eg studerer om responsen fører til revisjon, vil revisjonen vere eit ledd i kjeda av ytringar, og ytringane viser seg då som skriftlege ytringar som er i dialog med dei tidlegare munnlege ytingane i responsgruppa.

Igland har studert lærarkommentarar og meiner dei kan fungere som eit medierande bindeledd mellom sosiokulturell praksis og individuell utvikling (Mari-Ann Igland, 2009). Ho meiner at lærarkommentarar skal setje i gong læring på kort og lang sikt, og dei peikar både bakover og framover ved å peike på utfordringar og styrker i utkast. Det blir deretter forventa ei revisjon av utkastet, som igjen får ny lærarrespons. Vidare seier Igland at ein elev som får respons står i eit dialogisk forhold til sin eigen tekst når han må forhalde seg til det han sjølv har skrive og det læraren gir respons på, og elevene må sjølv avgjere om responsen skal brukast eller ikkje i den reviderte teksten. Den praktiske og kognitive aktiviteten som skjer i revisjonsarbeidet blir fordelt mellom eleven og læraren, og det er dialogiske relasjonar som gjer denne fordelinga mogeleg. Det er ikkje berre responsen som blir avgjerande for meininga, men den forståinga som skjer i samhandlinga mellom eleven og læraren. I min studie vil eg sjå etter om elevkommentaren kan fungere som medierande bindeledd sjølv om elevane ikkje kan ha den same rolla som ein lærar i forhold til den faglege kompetansen, og om dei dialogiske relasjonane mellom elevane kan setje i gong læring som viser igjen i revisjonen av tekstane og den ferdige teksten.

## 2.2 Kognitiv læringsteori

Medan sosiokulturell læringsteori legg vekt på at læring skjer i samspel med andre, legg kognitiv læringsteori vekt på dei indre prosessane i læring. Kognitiv teori om skriving legg vekt på å kartlegge dei kognitive prosessane som skjer når ein skriv og legg vekt på enkeltindividet og på skriving som ein aktivitet (Hoel 2001). *Metakognisjon* er eit omgrep som kjem frå den kognitive retninga, og handlar om eleven si evne til å overvåke sin eigen læringsprosess (Utdanningsdirektoratet, 2015). Hoel seier at metakognisjon i høve til skriving

handlar om at den som skriv har eit mål med skrivinga og kan ta i bruk ulike strategiar for å nå målet sitt, samstundes som skrivaren har innsikt og styring i eigen skriveprosess og klarar å lese teksten sin som ein utanforståande lesar (Hoel, 2000a s. 99). Vidare seier ho at metakognisjon inneber innsikt i eigen leseprosess, og ved responsgiving må ein blant anna kunne formulere synspunkta sine om teksten slik at den som får responsen forstår den.

Omgrepet metakognisjon er nært knytt til metaspråkleg evne, metaspråk og mottakarmedvit. *Metaspråkleg evne* handlar om å velje ut, vurdere, revidere og forkaste

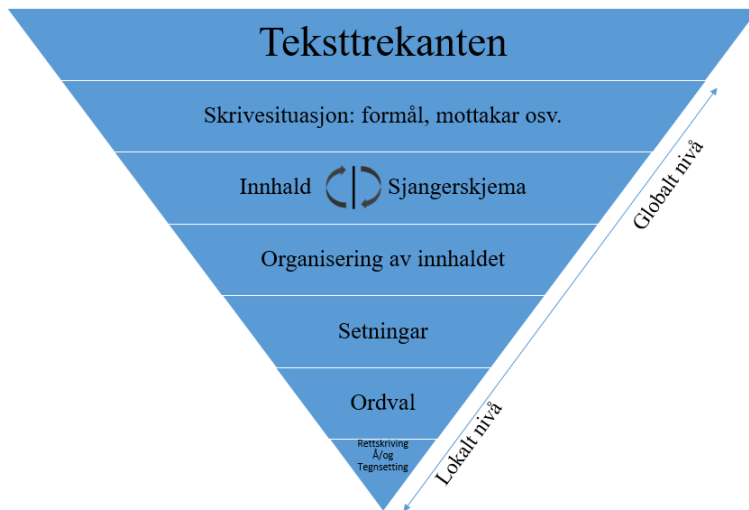
(Utdanningsdirektoratet, 2015). I 1968 presenterte Moffett tankane om at skrivarar burde ha lyttarar, og dermed vaks tanken om mottakarmedvit fram (Hoel, 2000b). Han meinte at det var naturleg å bruke jamaldra elevar som lyttarar når ein skreiv tekstar på skulen.

*Mottakarmedvit* handlar om at skrivaren har ein bestemt lesar, ein mottakar i tankane når han skriv teksten sin, og at han inngår i ein kommunikasjon med mottakaren (Skjelbred, 2014). Å lese sin eigen tekst for andre eller gi respons til tekstar krev stor grad av mottakarmedvit som igjen krev gode skriveferdigheiter, god metaspråkleg evne og eit høgt nivå av metakognisjon. Skrivning av argumenterande tekstar, slik elevane i studien min gjer, set høge krav til mottakarmedvit, fordi skrivaren må ha kontroll på sine egne og moglege lesarar sine synspunkt (Hoel, 2000a). Den som gir og får respons må ha eit *metaspråk* om tekst, eit fagspråk som gjer at dei kan samtale om tekstane sine (Skrivesenteret, 2015).

I analysen, når eg studerer elevresponsen, nyttar eg meg av ein modell, Hillocks teksttrekant som er henta frå den kognitive teorien. Hillocks seier at skriving er samansett og krev kunnskap på mange ulike område (Hillocks Jr., 1987). Modellen viser skriveprosessen og dei ulike tekstnivåa skrivaren nyttar og vekslar mellom i skrivinga si i skrivefasen. Modellen tar utgangspunkt i kognitiv skriveforskning som er gjort av Flower og Hayes og Scardmalier og Bereiter (Hillocks Jr., 1987). Modellen har seinare blitt omsett og modifisert av Hoel (Hoel, 2000b, s. 34) for å vise dei ulike nivåa i teksten ein kan gi respons på, og eg vel å bruke den omsette modellen hennar i forskinga mi. Modellen har også blitt brukt i anna forskning om respons (Bueie, 2017a; Kronholm-Cederberg, 2009; Viken, 2016; Østrem, 2016). Dei høgste nivåa i modellen blir omtala som globale nivå. Nivåa omfattar sider av teksten som ligg på eit overordna og abstrakt nivå, og dei inneber meir komplekse kognitive prosessar. Dei lokale nivåa omfattar informasjon og fenomen som er meir konkrete og spesifikke. Det kan vere utordrande å omstille seg frå lokale til globale nivå når ein skriv, fordi dei globale nivåa krev større mental innsats. Det vert kalla «nedoverskliding» når merksemda berre rettar seg mot dei lokale nivåa, noko ein ofte kan sjå hos uerfarne skrivarar (Hoel, 2000b, s. 34). Hoel si

erfaring og forskning viser at elevane har lettast for å gi kvarandre respons på dei lokale nivå i teksten (Hoel, 2000b).

Ut frå denne modellen kan ein bruke kategoriane for å studere kva tekstnivå elevane gir kvarandre respons til, og kva tekstnivå lærarane fokuserer på gjennom kriteria som blir presenterte for elevane.



**Figur 1:** Teksttrekanten er henta frå Skrive og samtale av Torlaug Løkensgard Hoel, og er ei modifisering av ein modell frå Hillocks (Hillocks Jr., 1987, s. 73; Hoel, 2000b, s. 34)

## 2.3 Respons

Den vanlegaste forma for tilbakemelding på tekstar har i skulesamanheng vore at eleven skriv ein tekst som læraren vurderer når den er ferdig, anten gjennom ein kommentar eller ein karakter (Riljaarsdam et al., 2008). Etterkvart vart det gradvis ei endring i denne praksisen i skulen, og fleire undersøkingar viste at læringseffekten vart større når tilbakemeldingane kom undervegs i skriveprosessen. Respons handlar om at elevar og lærarar gir tilbakemeldingar på tekstar ved «å reagere, kommentere, stille spørsmål og gi uttrykk for synspunkt på ein tekst» (Dysthe, 1993, s. 144). Denne studien er retta mot den munnlege responsen som medelevar gir kvarandre på skriftege tekstar. Vidare skal eg vise til teori som ligg til grunn for responsomgrepet, både innan retninga prosessorientert skiving og vurdering for læring, kva som ligg i omgrepet effektiv respons og medelevrespons og kva som kjenneteiknar den munnlege medelevresponsen.

### 2.3.1 Prossessorientert skrivepedagogikk

Som nemnt innleiingsvis kjem responsomgrepet frå prosessorientert skiving. Denne skrivepedagogikken spring ut av eit sosiokulturelt syn på skiving, der samhandling og

samarbeid står sentralt, samstundes som den byggjer på kunnskap om dei kognitive skriveprosessane (Dysthe, 1993). I den prosessorienterte skrivepedagogikken er språk og tanke avhengige av kvarandre ved at tanken utviklar seg gjennom skrivinga og skrivinga set ord på tanken, og er ein ser dermed klare parallellar til Vygotskij og Bakhtin (Bakhtin, 1998; Vygotsky, 1978).

Fram til 1970 talet vart skriving ofte sett på som ein lineær prosess der ein overførte ferdig tenkte tankar til papiret (Hoel, 1997). Etter kvart vaks det fram ei retning som vart ein motpol til dette synet, og vart kalla ekspressis skriving. Skriving vart nå sett på som oppdaging og utforskning, og retninga var blant anna representert av Peter Elbow, Moffett, Murray og Macorie som blir rekna som dei første innan den tidlege prosessorienterte skrivepedagogikken (Hoel, 1997). Desse pedagogane såg på responsgrupper som viktig i skrivearbeidet.

Prossessorientert skrivepedagogikk legg vekt på at skriveprosessen skjer i ulike fasar: førskriving, skriving, respons, omskriving, retting, evaluering og publisering. Det er likevel ikkje meininga at elevane skal arbeide seg gjennom alle fasane kvar gong dei skriv. Det er heller ikkje meininga at ein må følgje eit slikt fast mønster. Respons kan gå føre seg i alle desse fasane, som gode samtale mellom lærar og elev, og mellom medelevar (Dysthe, 1993, s. 90). Dette kan igjen koblast til Vygotskij og Bakhtin sine teoriar om at ein lærer gjennom språk og i fellesskap og at dialogen er viktig for tenking (Bakhtin, 1986; Vygotsky, 1978). I denne studien er fokuset retta mot samtalan mellom medelvar i responsgrupper.

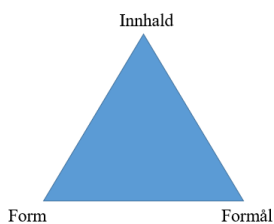
### 2.3.2 Effektiv respons

I innleiinga definerte eg tilbakemelding som informasjon om gapet mellom eleven sitt nivå og det ønskelege nivået, der tilbakemeldinga blir brukt til å endre dette gapet (Ramaprasad, 1983, s. 4). Responsen blir støtta som skal endre gapet, og samsvarar med teorien til Vygotskij om læring av ein kompetent annan (Vygotsky, 1978). For at tilbakemeldingane skal fungere som ei støtte, må elevane i følge Sadler kjenne til og forstå mål og kriterium, dei må kunne samanlikne sitt eige nivå i forhold til målet, og dei må ha kunnskap om strategiar for å kunne nå målet (Sadler, 1989).

Viktigheita av at elevane må kjenne til mål, vert også poengtert av Black and Wiliam (Black & Wiliam, 1998b; Sadler, 1989, s. 126; Wiliam, 2019). Dette samsvarar også med funna frå forskingsprosjektet SKRIV, som vart gjennomført i Noreg i perioden 2006-2010 og hadde som mål å finne ut korleis ein kunne betre elevane sin skrivekompetanse og faglege kompetanse (Smidt, 2010). Funna viste at elevane ofte mangla forståing for kva *formålet* er



med å skrive, kvifor dei skal skrive og kva skrivinga skal føre til. Modellen *Skrivetrekant*, vart utvikla for å vere ei støtte for skriving (Smidt, 2010, 2013). Modellen er igjen basert på triaden til Sigmund Ongstad som tar utgangspunkt i Bakhtin sin ytingsteori (Ongstad, 2004). Skrivetrekant viser at tekstar må ha eit formål, ei form og eit innhald. Formålet er overordna, og styrande for teksten si form og innhald (Kvithyld et al., 2014). Teksten si *form* handlar om korleis teksten er bygd opp og krev kunnskap om ulike sjangrar, og teksten sitt *innhald* handlar om å gi elevane noko å skrive om gjennom å aktivere tidlegare kunnskap og tileigna seg ny kunnskap. Skrivetrekant kan fungere som eit stillas for læraren i planlegginga av skrivesituasjonar, slik at ein kan gi elevane forståing for kva som er målet med skrivinga og jobbe mot å lage skriveoppgåver med autentiske mottakarar. Innhaldet må vere tilpassa målet, og ein må tenkje gjennom korleis ein skal uttrykkje seg på ein formålstenleg måte (Håland, 2016).



**Figur 2:** Skrivetrekant, utvikla gjennom forskingsprosjektet SKRIV (Smidt, 2013).

I tillegg til kjennskap til målet, må elevane ha forståing for kriteria (Sadler, 1989, s. 126). Dette samsvarar med forskning gjort av Hillocks, der han undersøkte effekten av bruk av kriterium (Hillocks, 1986). Gjennom sin metaanalyse fann han ut at effekten av tilbakemelding frå lærarar og jamaldra var størst når elevane hadde kriterium å gå etter.

Sadler seier at elevane må kunne samanlikne sitt eige nivå i forhold til målet (Sadler, 1989, s. 130). Det inneber at eleven må kunne samanlikne seg sjølv med det som er definert som god kvalitet, som igjen inneber ei god forståing av innhald i kriteria.

Elevane må også ha kunnskap om strategiar for å nå målet (Sadler, 1989, s. 138). Han framhevar medelevar som nyttige for kvarandre i samarbeid og vurdering, særleg når ein arbeidar med tekstar, og peikar på at elevar vil kunne utvikle betre strategiar ved å vurdere andre sitt arbeid.

Fleire har forska på kva respons som er effektiv og læringsfremjande. Blant anna har Kvithyld og Aasen samanfatta fem teser om korleis ein kan gi funksjonell respons til elevtekstar (Kvithyld & Aasen, 2011). Tesene seier at respons må bli gitt undervegs, vere selektiv, vere

ein dialog mellom skrifvar og responsivar, motivere for revidering og vere forståeleg og læringsfremjande. Black og Wiliam sin studie frå 1998, *Assessment and Classroom Learning*, viste at tilbakemeldingar har stor effekt på elevane si læring og kan føre til større engasjement blant elevane og betre prestasjonar (Black & Wiliam, 1998a). For at tilbakemeldinga skal vere effektiv må den både vise kva som er bra og kva som er mindre bra, den må motivere, gjere eleven delaktig og oppfordre til eigenvurdering. Konkret respons er betre enn generell respons og respons som er retta mot den einskilde er betre enn grupperespons. Tilbakemeldinga må også bli gitt med ein gong om den skal vere ei støtte for læring (Black & Wiliam, 2012; Sadler, 1989). Hattie og Timperley viser til tre spørsmål ein må kunne svare på dersom tilbakemelding skal ha positiv effekt på elevane si læring: *Kor skal eg?*, *kor er eg?* og *kva er neste steg?* (Hattie & Timperley, 2007, s. 88). *Kor eg skal*, eller *feed up* handlar om at eleven skal vite kva som er målet, og at målet må vere godt definert. Målet må utfordre eleven på rett måte, og den beste effekten vil ein få dersom eleven er motivert. *Kor eg er*, eller *feed back* handlar om at eleven skal få informasjon i forhold til eit mål eller ei oppgåve. Tilbakemeldinga er effektiv når den fortel om framgang og/eller korleis eleven kan kome seg vidare. *Kva er neste steg* eller *feed forward* handlar om få tilbakemeldingar til eleven som skal føre til meir læring. Desse tre prosessane kan koplant saman med fem nøkkelstrategiar for formativ vurdering (Leahy et al., 2005, s. 20). Wiliam og Thompson har laga ein tabell som viser koplinga mellom desse prosessane og strategiane ( Wiliam & Thompson, 2008, s. 15–16).

	Kvar skal eleven	Kvar er eleven nå	Korleis skal eleven kome dit
Lærar	Klargjere mål og kriterium	Setje i gang effektive diskusjonar i klassa og bruke ulike læringsaktivitetar for læring for å gi eit bilete av kva eleven forstår	Gi tilbakemelding/ respons som hjelper eleven å kome vidare
Medelev	Forstå og dele læringsmål og kriterium	Aktivere medelevar som ressursar for kvarandre si læring	
Elev	Forstå mål, intensjonar og kriterium	Bli bevisst på eiga læring	

**Tabell 1:** Strategiar ved formativ vurdering. Henta frå Wiliam og Thompson, mi oversetjing (Wiliam & Thompson, 2008, s. 15–16).

Tabellen viser korleis læraren kan legge til rette for at elevane kan vere læringsressursar for kvarandre, og korleis mål og kriterier må synleggjerast for elevane slik at dei får ei forståing for kriteria. Den viser også korleis ein kan støtte elevane til å ta ansvar for si eiga læring.

Overfører ein desse tankane til studien min, er det læraren som legg opp til ei undervisning der målet blir presentert for elevane og kriteria blir utarbeidd saman med dei. Det blir lagt til rette for medelevrespons i grupper undervegs i læringsprosessen, og det blir lagt til rette for revisjon og eigenvurdering. Læraren er til stades undervegs i skriveprosessen, og kan også kome med respons til elevane sine tekstar.

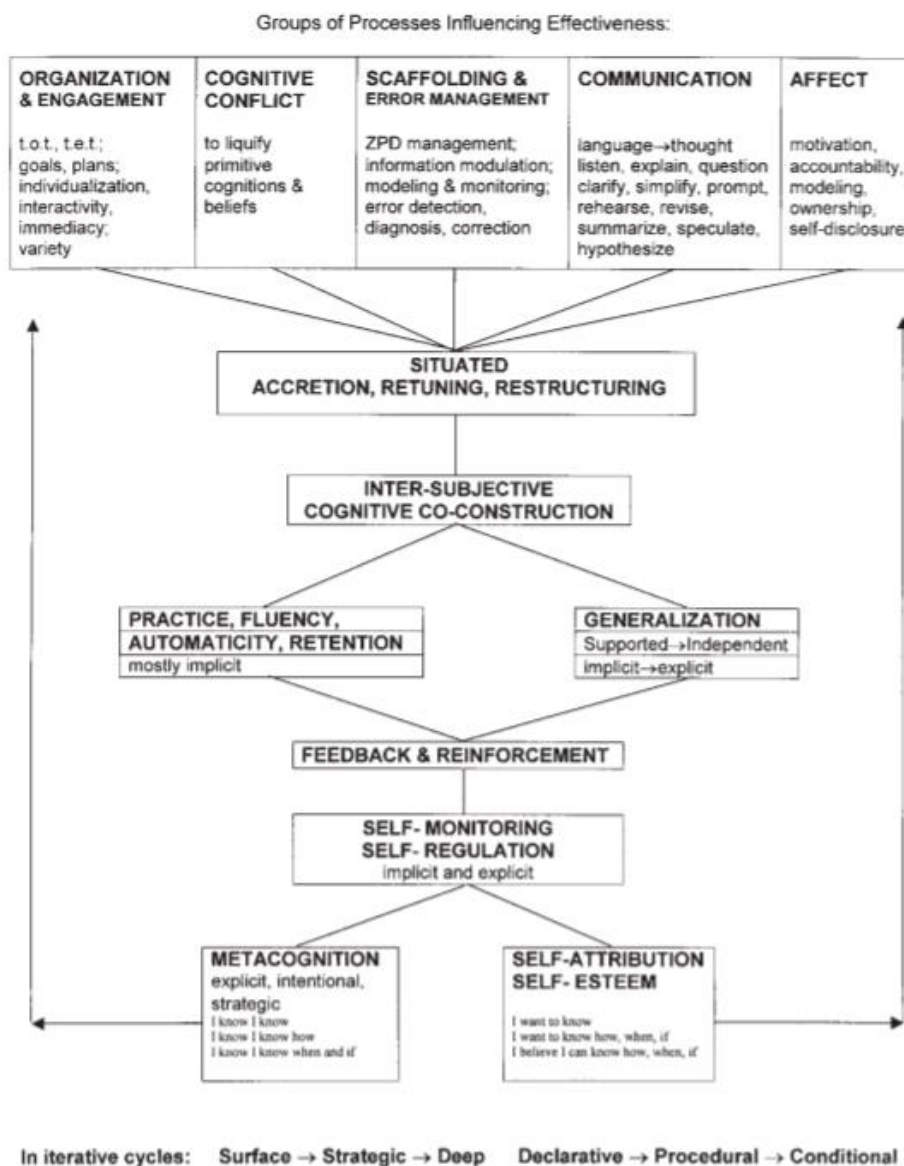
Tilbakemeldingar frå jamaldra har i følge Leahy, Lyon, Thompsom og Dylan fleire fordelar (Leahy et al., 2005). Dei viser blant anna til at elevar lettare kan oppdage manglar hos andre enn hos seg sjølv fordi dei må engasjere seg i eit arbeid som dei ikkje er så kjenslemessig involvert i som sitt eige arbeid (Leahy et al., 2005, s. 23). Vidare vil øving på å gi respons til medelevar kunne gjere det lettare å vurdere sitt eige arbeid seinare. Som eg viste til innleiingsvis, viser også anna forskning at det er ein tett samanheng mellom medelevrespons og eigenvurdering (Black et al., 2003; Topping, 2007). Ein annan fordel med medelevrespons er at det kan det vere ei effektiv bruk av tid å setje elevane saman i små grupper, fordi alle elevane vil få tilbakemelding på teksten sin i løpet av kort tid (Leahy et al., 2005).

Topping og Ehly har laga ein modell som viser det teoretiske fundamentet bak det dei kallar *Peer Assisted Learning*, som eg omset med *medeleвлæring*, eit omgrep som omfattar alle strategiar der medelevar lærer av kvarandre (Topping & Ehly, 2001). Peer-assessment som eg omset med medelevrespons, er ein av strategiane innan medeleвлæring. Modellen viser fem kategoriar som påverkar korleis effekten av læringa blir, og effekten blir større for kvar kategori ein klarer å legge til rette for eleven i responsprosessen:

1. Organisering og engasjement: Effekten er avhengig av organiseringa av læringsaktiviteten, blant anna av utforming av mål og tidsbruk.
2. Kognitive konflikter: Elevane kan møte på ulike kognitive konflikter om kan gjere det utfordrande å gi effektiv respons.
3. Stillas og feilhandtering: Elevane treng ulik støtte for å gi kvarandre respons. Rammer og støtte kan bygge eit stillas som gjer at elevane kan gi kvarandre respons. Kriterieark kan vere ei slik støtte.
4. Kommunikasjon: Kategorien handlar om elevanes si evne til å kommunisere. I denne studien handlar det om korleis ein gir og tar imot respons, ved å formulere seg, lytte og samanfatte.

5. Påverknad: Effekten avheng av motivasjon, ansvar og eigarskap, og den avheng av korleis tilliten er mellom elevane.

Alle desse fem kategoriane vil vere med å påverke korleis effekten av medelevresponsen blir, og desse kategoriane blir igjen påverka av faktorar som evne til metakognisjon, eleven si sjølvkjensle, evna til sjølvregulering, kor avhengig eleven er av støtte og evna til abstrakt tenking. Under er dette samanstilt i ein modell (Topping & Ehly, 2001, s. 125)



**Figur 3:** Modell som viser det teoretiske fundamentet bak medelevl ring. (Topping & Ehly, 2001b, s. 125).

### 2.3.3 Responsgrupper

Arbeidet i responsgrupper kan ha ulike formål og funksjonar. Olga Dysthe viser til tre hovudsyn på kva funksjon responsgrupper kan ha (Dysthe, 1993, s. 163–165). For det første

meiner ho at responsgrupper kan ha som formål å forbetre den aktuelle teksten, for det andre kan dei ha som formål å betre tekstar på sikt og for det tredje kan responsgruppene ha ein sosial funksjon ved å vere eit fellesprosjekt i klassa.

Når responsgrupper har som mål at elevane skal hjelper kvarandre til å forbetre teksten sin, erstattar elevane læraren sin funksjon. For at elevane skal klare dette, må dei opparbeide seg tekstkompetanse, noko dei i aukande grad vil gjere gjennom skulegongen sin.

Når responsgrupper har som mål at elevane skal bli betre skrivarar på sikt, er det ikkje den teksten dei skriv der og då som skal forbetrast. Gjennom responsarbeidet får dei lese andre sine tekstar kritisk, dei får trening i å lese tekstar som er skrive på omtrent same nivå som dei skriv sjølv, og dette kan truleg få konsekvensar for lesing og revidering av eigen tekst. Dei forbetrar tekstkompetansen sin gjennom å lese andre sine tekstar og ved å gi respons til andre, samstundes som dei kan få idear til sine egne tekstar.

Når målet for responsgrupper er at dei kan ha ein sosial funksjon, blir skrivinga ein sosial prosess der elevane blir lesarar for kvarandre. Skrivinga blir dermed flytta frå det individuelle til eit fellesprosjekt. Elevane lærer å dele tekstane sine med kvarandre, noko som igjen kan føre til at dei blir tryggare på kvarandre og som kan medverke til eit betre klassemiljø.

Torlaug Løkensgard Hoel skil mellom tre fokus for respons; *lesarfokusert*, *kriteriefokusert* og *skrivarfokusert respons* (Hoel, 2000b, s. 117). *Lesarfokusert respons* stiller ingen krav til fagleg kompetanse hos lesaren. Lesaren gir respons ut frå den subjektive opplevinga av teksten.

Når elevane gir *kriteriefokusert respons* legg dei vekt på tekstkriterium, og responsen har som mål å utvikle teksten i ei viss retning. Hoel påpeikar at det kan vere vanskeleg for elevane å gi kriteriefokusert respons og at elevane treng hjelp for å klare dette. Det er ein føresetnad at elevane har god kjennskap til typen tekst dei skal skrive, i mitt tilfelle argumenterande tekst. Grensene mellom dei to typene respons er flytande, og ofte vil ein bruke begge (Hoel, 2000a). Hoel meiner at det kan vere lurt å starte med den lesarfokuserte responsen, gi respons på den umiddelbare og subjektive leseopplevinga før ein startar på den kriteriefokuserte responsen. Ho seier at både lesarbasert respons og kriteriebasert respons er nødvendig og utfyller kvarandre, og dermed er ein kombinasjon av desse det beste (Hoel, 2000a, s. 305).

Den tredje typen respons, kallar Hoel for *skrivarfokusert respons*, og blir helst gitt av lærar, eller av dyktige medelevar. Den krev at responsgivaren ser etter kva eleven prøver å få til, og

ser kva eleven har fått til. Kvar treng eleven støtte, og kvar treng eleven utfordringar? Den skrifvarfokuserede responsen ligg tett opp til det Olga Dyste beskriv som respons som har som mål at elevane skal bli betre skrifvarar på sikt. Denne typen respons ligg truleg nærast det som i vurdering for læring vert kalla effektiv respons, jf. kap. 2.3.2.

Dysthe og Hertzberg skildrar tre formål med medelevrespons (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 29). Det handlar om å bygge opp tekstkompetansen hos eleven, utvikle eigenvurderingskompetansen og å gi forbedringshjelp ved å vere autentiske lesarar.

Så langt har eg her vist til ulike formål responsgrupper kan ha, beskrive med ulike ord. Felles er ein tanke om at medelevrespons kan føre til læring på ulike område, og at responsen kan vere med å utvikle eleven sin kompetanse på ulike område. Undervisningsopplegget som ligg til grunn for studien min har i utgangspunktet eit mål om at elevane skal kunne gi både lesarfokusert og kriteriefokusert respons, at elevane skal kunne gi kvarandre respons som forbetrar tekstane deira, som byggjer tekstkompetanse og eigenvurderingskompetansen, og som gjer elevane til lesarar for kvarandre sine tekstar. Funna mine vil vise om og korleis elevar på 7.trinn klarar dette.

#### 2.3.4 Den munnlege responsen

På bakgrunn av teorien til Vygotskij der samspel er viktig for tenking og læring, og Bakhtin sin teori om at dialogen er utgangspunkt for tankefellesskap, plasserer den munnlege responsen seg som viktig for elevane si læring og utvikling. Å bruke medelevrespons i responsgrupper gir elevane ein fin mogelegheit til å snakke saman i mindre grupper, og ein mogelegheit til at fleire kjem til ordet.

Gjennom klasseromsamtalen er det vanlegvis læraren som styrer samtalen, og som ofte stiller spørsmål som elevane svarar på. Læraren bestemmer blant anna kva ein skal snakke om, kven som skal snakke og kva tid ein skal snakke (Hoel, 2000b). Hoel seier at ved å arbeide i ei responsgruppe vil den sosiale konteksten for samtalen endre seg, noko som igjen endrar eleven si rolle. Dette vil igjen påverke korleis elevane brukar språket sitt. Lydopptak av responsgruppene i hennar studie viste at elevane prøvde ut eigne tankar og at dei prøvde ut tankar saman. Dei brukte språket til å gi og ta imot råd og forklare for kvarandre. Ho såg døme på utprøvande tale, der ein elev kunne byrje på ein tanke som han gav opp, men at ein annan elev greip tak i tanken som han anten klarte å føre vidare eller gav opp, og igjen kunne dette føre til at den første eleven vidareførte tanken som han først byrja på. Hoel meiner at

elevane i hennar studie på denne måten utfordra kvarandre i den næraste utviklingssona, jf Vygotskij, og at responsgruppene dermed fungerte som stillas.

Roar Eng hevdar at det munnlege responsen kan vere meir effektiv enn den skriftlege fordi den som får respons då kan kome med eigne vurderingar og samstundes gi tilbakemelding om ein ikkje forstår den responsen som blir gitt (Engh & Engh, 2010, s. 45). I responsgruppene vil teksten til kvar einskild elev bli løfta fram for dei andre i gruppa. Eleven blir ikkje lengre ein isolert skivar som skriv teksten aleine, men vil bli ein skivar som er del av ei gruppe (Hoel, 2000b). Denne gruppa kan fungere som ein språkleg fellesskap med dialogen som berebjelke. Ein isolert skivar må utvikle teksten sin gjennom sin eigen tanke og indre dialog (Hoel, 2000b, s. 91). Skrivaren må gå direkte frå tanke til skriftleg uttrykk og må gjennom eigne tankar føre dialog med seg sjølv. Skrivaren må sjølv tenkje seg korleis lesaren vil forstå teksten og må sjølv tenke seg kva respons andre ville gitt til teksten. I ei responsgruppe kan medelevane derimot vere ei støtte for kvarandre gjennom samtalen om skriving og tekst. Når skrivaren er ein del av ei gruppe kan han oppleve at samtalen byggjer bru mellom det han skriv og den indre talen. Eleven kan få hjelp av dei andre til å omsetje den indre talen slik at det blir forståeleg for lesaren. Samstundes kan skrivaren få del i medelevane sine tankar om teksten og lesarreaksjonar, og skrivaren kan få innspel til andre ting å skrive om. Gjennom responsen frå medelevane, kan teksten altså utviklast i dialog med dei andre.

Hoel presiserer at responsgrupper ikkje automatisk vil føre til læring (Hoel, 2000b). Faktorar som påverkar læringsresultata er samtalekulturen, kvaliteten på interaksjonen, engasjementet, eigarforhold i høve til oppgåva og relevansen av oppgåva (Hoel, 2000b, s. 88).

Hoel deler munnleg responsen i to grupper, auditiv og spontan, eller visuell og førebudd. (Hoel, 2000b, s. 233). Ved *auditiv og spontan respons* les eleven teksten sin medan dei andre elevane lyttar til den og gir respons på det dei høyrer. *Den visuelle og førebudde responsen* inneber at medelevane har fått kopi av teksten og dei har fått tid til lese den, og å førebu responsen dei gir. Denne forma for respons krev meir tid, men gir betre kvalitet i tilbakemeldingane. Dersom elevane på førehand skriv ned kommentarar til teksten, vil samtalen i responsgruppa i etterkant likevel ha verdi. Gjennom samtalane kan responsgivaren forklare og utdjupe kva han meiner med kommentarane og dei andre kan likevel kome med innspel, supplere, korrigere og utvikle tankar saman.

Responsen som blir gitt i studien min, er i blanding av desse måtane å gi respons på. Responsen er auditiv samstundes som den er visuell, fordi elevane har teksten framføre seg

når dei får den lese opp. Dei får også litt tid for seg sjølv til å tenkje gjennom responsen, og dei har mogelegheit til å notere stikkord, før dei gir kvarandre respons. Likevel er denne førebuinga for kort til å kalle responsen førebudd, og dei har ikkje tid til å skrive ned mange kommentarar. Eg meiner difor at responsen dei gir kvarandre inneheld både element frå auditiv og spontan respons og element frå visuell og førebudd respons.

## 2.4 Revisjon

Ein viktig del av skriveprosessen er evna til å revidere teksten sin. Revisjonskompetansen er noko som utviklar seg etter kvart som ein får ein får meir erfaring med skriving (Bueie, 2017b, s. 73). I mesteparten av revisjonsforskinga ser forskarane på revisjon som eit ytre, registrebart fenomen der revisjon er siste fase etter planlegging og skriving (Hoel, 1997). Både lesing og redigering er delprosessar i revisjonsfasen (Flower & Hayes, 1981). Når ein les teksten skjer det ein mental prosess, men sjølve redigeringa er ein prosess som kan observerast. Murray skil mellom *internal revision* (indre revisjon) og *external revision* (ytre revisjon) (Murray, 1978). Den indre revisjonen er dei mentale prosessane som går føre seg når ein klargjer og utviklar teksten. Det er alt skrivaren gjer når han les førsteukastet sitt for sin eigen del og når han les for å oppdage alle sider ved teksten, som form, innhald, språk osv. Den ytre revisjonen er det skrivaren kommuniserer til lesaren. Skrivaren prøver å lese teksten sin som ein utanforståande, og han redigerer teksten. Det er desse ytre revisjonane, dei konkrete endringane elevane gjer i teksten frå det første til det andre utkastet som blir observert i dette prosjektet.

### 2.4.1 Revisjonsstrategiar

Som eg skreiv i kapitlet om effektiv respons, påpeikar Sadler at elevane må ha strategiar for å kunne nå eit mål (Sadler, 1989, s. 138). For skriveopplæringa vil dette blant anna innebære at elevane må få mogelegheit til å utvikle ulike revisjonsstrategiar. Studiar har vist at unge skrivarar gjer få spontane revisjonar i tekstane sine, og revisjonane blir ofte gjort på lokale nivå som rettskriving og teiknsetjing (Chanquoy, 2001, s. 16; Hoel, 2000b).

RADaR-modellen, utvikla av Gallagher og Anderson, tar utgangspunkt i dei fire kjente revisjonshandlingane replace (erstatte), add (tilføye), delete (slette) and reorder (omorganisere), som byggjer på forskning av Nancy Sommers (Anderson & Gallagher, 2012; Sommers, 1980). Trygve Kvithyld med fleire brukar ein norsk variant, der modellen blir presentert som ein måte elevane kan bruke når dei les over teksten sin, dei kan LOSE teksten for å reflektere over kva typar endringar dei gjer i revisjonsarbeidet sitt (Kvithyld et al., 2014). Her står bokstavane for *L- legge til*, *O-omorganisere*, *S-slette* og *E-erstatte*. I min



studie brukar eg den norske LOSE-modellen for å systematisere revisjonane elevane gjer i teksten sin etter at dei har fått medelevrespons.

Legge til	Omorganisere	Slette	Erstatte
-detaljar -beskrivingar -ny informasjon -meiningar -idear	-tekstdelar for å oppnå ei ønska effekt -tekstdelar for å få ei meir logisk rekkefølge	-unødvendige repetisjonar -uviktig eller irrelevant informasjon -tekstdelar som høyrer heime andre stader i teksten	-mykje brukte ord -upresise verb (til dømes gå blir erstatta med halte) -upresise adjektiv med meir karakteriserande adjektiv -upresise substantiv med meir karakteriserande substantiv -slitte uttrykk og klisjear

**Tabell 2:** LOSE-modellen (Kvithyld et al., 2014, s. 30) Etter Anderson & Gallagher (Anderson & Gallagher, 2012) omsett og tilpassa norske forhold av Kvithyld, og skrive om til nynorsk av meg.

## 2.5 Oppsummering av det teoretiske perspektivet

Gjennom teorikapitlet har eg prøvd å vise korleis ein kan legge til rette for skriveutvikling gjennom å bruke prosessorientert skiving og munnleg medelevrespons. Gjennom den prosessorienterte skrivepedagogikk legg ein til rette for skiving av utkast og responsgiving gjennom samhandling. Synet på samhandling og fellesskap med kompetente jamaldra finn ein støtte for hos Vygotskij (Vygotsky, 1978), og synet på dialogen som ei grunnleggande kraft og ein grunnføresetnad for eit dialogisk tankefellesskap finn ein hos Bakhtin (Bakhtin, 1984, 1986, 1998). Saman med teori om korleis respons kan vere effektiv og kva som påverkar effekten av læring, vil teorien legge eit grunnlag for arbeid med munnleg respons i responsgrupper (Black & Wiliam, 1998a; Hattie & Timperley, 2007; Topping & Ehly, 2001; Wiliam & Thompson, 2008).

### 3. Metode

I dette kapitlet vil eg skildre kva metodar eg har nytta, og grunngi vala mine. Eg viser først til forskingsdesignet mitt, og deretter skisserer eg kort undervisningsopplegget, både det som vart jobba med i forkant av at eg gjekk inn i klassa for å hente analysematerialet, og opplegget som eg observerte. Deretter viser eg kva metodar eg har brukt for å samle inn forskingsmaterialet, og viser korleis eg har analysert materiale. Til slutt drøftar eg studien sin validitet og reliabilitet og viser korleis eg har ivarettatt det etiske i prosjektet mitt.

#### 3.1 Forskingsdesign

Studien min kan skildrast som ein kvalitativ casestudie eigna til forskning som spør etter *kva* og *kvifor* (Stake, 2005). Creswell skildrar dette som utforsking av eit avgrensa system over tid, der ein nyttar data frå ulike informasjonskjelder som er samla saman innanfor eit design, og som brukar analysestrategiar som er tilpassa studiet ein gjer (Creswell, Hanson, Clark Plano, & Morales, 2007). Stake argumenterer også for å sjå på eit case som eit avgrensa system, eller *a specific One*, (Stake, 2005) langs dei same linjene som Creswell. I mitt tilfelle utgjer denne klassa eit slikt avgrensa system, der dei i denne casen er samla rundt ei spesifikk oppgåve, og der kvar elev jamvel kan forståast som individuelle casar i det overordna caset, altså *cases within the case* (Mills, Durepos, & Wiebe, 2010). Casen min består av elevar som individuelt arbeider med tilbakemelding til elevtekstar og kvar av desse elevane kan i seg sjølv betraktast som ein individuell, innkapsla case. Med Yin vil eg likevel argumentere for å sjå på dette som eit studium av ein enkeltcase, der einskilde case er variantar innanfor det same, overordna metodologiske rammeverket, utan å skape store skilje mellom enkelt- og fleirkasus-design (Yin, 2014, s. 56). I denne studien er det ikkje mi primære interesse å skilje ut enkelttilfelle av desse *cases within the case*, men snarare å studere heilskapen innanfor rammene av skriveoppgåva klassen blir gitt, der eg nyttar data frå dei einskilde elevane for å illustrere generelle funn i casen som heilskap. I min studie er eg interessert i å finne ut kva som føregår når elevane skal gi kvarandre medelevrespons i responsgrupper. Eg går inn i ei klasse på 7.trinn, og vel ut to responsgrupper som eg observerer, studerer tekstane til og gjer intervju med etterpå. Studien er dermed retta mot ein lokal kontekst, ei gruppe av elevar på 7.trinn på ein bestemt skule. Likevel ønskjer eg at studien skal kunne ha interesse for andre. Posthom og Jacobsen seier at dersom ein ønskjer at kunnskapen skal gjelde frå ein case til ein annan, må ein tenkje gjennom kva som kjenneteiknar den aktuelle casen slik at ein veit kva føresetnadar

som må vere til stades for at studien skal vere gyldig for andre (Postholm & Jacobsen, 2018). Under kapitlet om validitet gjer eg greie for kva føresetnadar som er til stades i min studie.

### 3.2 Undervisningsopplegget

Studien vart gjort på 7.trinn ved eigen skule. Eg underviser vanlegvis på eit anna trinn, men av praktiske årsakar var det lettare å få til forskning i eit anna klasserom. Samstundes ønskte eg å forske på dei eldste elevane på skulen fordi dei hadde jobba lengst mot kompetansemåla i norsk som omhandla respons.

Under skildrar eg undervisningsopplegget som dannar rammene for innsamlinga av observasjonsdata og tekstartefakta eg nyttar i analysen, og vidare intervjuar eg gjennomførte med elevane.

Fasane i undervisningsopplegget	Tidsbruk (omlag)	Innhald i øktene	Arbeidsmåte
Førskriving	7 økter, alle var ikkje heile klokketimar	1.Kva er argument? Ulike typar argument. 2.Finn argument til påstandar 3.Lese argumenterande tekst 4.Utarbeide kriterium saman + LOSE 5.Øve på å vurdere andre sine tekstar 6.Finne argument/lage disposisjon til eigen tekst. 7.I grupper: Presentere påstand og argument. Få tips og tilbakemelding frå andre.	Individuelt arbeid Gruppearbeid Klassesamtale
Skrijving av førsteutkast	30-45 minuttar	Skrijving i Word og lagt inn i OneNote etterpå	Individuelt arbeid Munnleg rettleiing frå lærar ved behov
Arbeid i responsgrupper	Gruppe 1: 25,55 minuttar Gruppe 2: 20,39 minuttar	Tilgang til tekstane på ark. Individuell høgtlesing av eigen tekst. Ca. 2 min til individuell stillesing av teksten. Munnleg respons til kvar tekst. Respons skjema der elevane noterte stikkord frå responsen dei fekk	Gruppe 1: Fire elevar Gruppe 2: Tre elevar
Revisjon slutføring og eigenvurdering av teksten.	30-45 minuttar	Skrijving i Word og lagt inn i OneNote etterpå	Individuelt arbeid Munnleg rettleiing frå lærar ved behov

**Tabell 3:** Oversyn over undervisningsopplegget: tidsbruk, innhald og arbeidsmåtar

I forkant av forskinga mi i klassa hadde læraren planlagt undervisningsopplegget, og eg var delaktig med innspel som til dels vart jobba med. Elevane skulle skrive argumenterande tekstar som var ein kjend teksttype for elevane frå førre skuleår. Målet vart presentert for elevane slik: *Eg skriv ein tekst der eg argumenterer for det eg meiner, og har ein bestemt mottakar i tankane når eg skriv*. Elevane fekk velje mellom seks ulike tema, men kunne skrive om andre tema etter godkjenning frå lærar. Mottakarar kunne vere foreldre, rektor, elevråd eller lesarar av lokalavisa.

Læraren la vekt på å finne modelltekstar som skulle vise strukturen for argumenterande skriving, og korleis ein språkleg byggjer ut argumenta sine gjennom skriving. I forkant av min observasjon hadde læraren undervist elevane om argumenterande skriving ved å lese ulike argumenterande tekstar, arbeide med ulike typar argument og øve seg på å lage argument til ulike påstandar. Dei arbeidde med idemyldring og tankekartskrivning både individuelt, gruppevis og i klasse. Ei av undervisningsøktene inneheldt arbeid med å utarbeide kriterium saman og det vart laga eit kriterieark (vedlegg 1). Kriteriearket skulle vere ei støtte ved skriving, responsgiving og ved eigenvurdering. Læraren la vekt på at elevane skulle øve seg på å gi respons til andre tekstar. Elevane øvde på å finne positive trekk ved ulike tekstar og sider som kunne forbeistrast ut frå kriteria dei hadde utarbeidd. Det blei snakka om kor viktig revisjon er i skriveprosessen og elevane blei presentert for LOSE-modellen, etter innspel frå meg (Kvithyld et al., 2014, s. 30). Modellen vart omtala i kapittel 2.4.1.

Trinnet har 36 elevar. I nokre timar er alle elevane saman, medan dei nokre timar er delt i to grupper, ei gruppe med nynorsk som hovudmål og ei gruppe bokmål. Når elevane skulle skrive førsteutkastet sitt og gi kvarandre respons var dei inndelt i desse to gruppene. Når den eine gruppa hadde norsk, hadde den andre gruppa eit anna fag. Eg kunne difor observere to responsgrupper i to ulike timar og skaffe meg materialet utan at læraren måtte tilpasse opplegget til meg.

Etter at elevane hadde skrive eit førsteutkast av teksten sin på pc, gjekk dei saman i responsgrupper på 3-4 elevar. Kvar elev fekk lese opp teksten sin og dei andre elevane hadde den skrivne teksten framføre seg ved opplesinga. Elevane skulle gi respons på det som var positivt i teksten, samstundes som dei skulle gi råd om forbetring ut frå kriteriearket dei hadde utarbeidd. Alle skulle kommentere og alle skulle få kommentarar av alle på gruppa. Eleven som fekk respons skulle notere stikkord på eit responskjema (vedlegg 2). Etter opplesinga fekk elevane om lag 2 minuttar til individuell lesing av teksten og til førebuing av responsen. På denne måten vart responsgivinga ei form for visuell og førebudd respons, men sidan

førebuingstida var relativt kort, vart responsen også kjenneteikna av å vere auditiv og spontan (Hoel, 2000b). Elevane noterte stikkord i teksten dei hadde føre seg eller markerte med farge kva dei ville gi medelevrespons på.

Denne klassa hadde tidlegare jobba mest med medelevrespons to og to, og dei hadde jobba med munnleg respons gjennom å gi kvarandre to stjerner og eit ønske, ei vurderingsform som går ut på å finne to positive sider ved teksten og ei side ved teksten som kan forbedrast (Dylan, 2015). På grunn av at studien min retta seg mot responsgrupper, vart dei denne gongen delt i grupper på 3-4 elevar. Dei skulle bruke kriteriearket som utgangspunkt for responsen, og dei skulle gi kvarandre positive kommentarar til teksten samstundes som dei skulle gi råd om forbedring. Elevane la tekstane sine i OneNote, slik at eg lett kunne lese dei og seinare samanlikne første- og andreutkastet deira. Eg tok kopi av arket dei hadde notert seg responsen på, slik at eg i etterkant kunne sjå om dei nytta seg av den responsen dei hugsa, eller den nedskrivne responsen på responsarket. Etter at elevane hadde gitt kvarandre respons i grupper, vart det sett av inntil 45 minuttar til å revidere teksten på bakgrunn av responsen. Til slutt brukte elevane kriteriearket til eigenvurdering, til å vurdere om alle kriteria var følgt i eigen tekst.

### 3.3 Innsamling av data

Eg valde å samle inn analyse materialet mitt ved å bruke observasjon med lydopptak og feltnotat, intervju med lydopptak, og elevtekstar i to utkast til tekstanalyse. Eg nyttar meg av ulike måtar å samle inn data på, og dette vert kalla for triangulering (Creswell, 2013). På den måten vil eg truleg få eit meir heilskapleg bilete av elevane si responsgiving (Postholm & Jacobsen, 2018). I tabellform ser innsamlinga av materialet slik ut:

Metode	Innsamla materiale	Omfang
<u>Observasjon:</u> Etnografiske verktøy	-Feltnotat frå klasseobservasjon -Lydopptak av responsgruppene som vart transkribert i etterkant	2 timar i klasse To grupper: Gruppe 1: 25,55 minuttar Gruppe 2: 20,39 minuttar
<u>Intervju:</u> Halvstrukturert fokusgruppe. Intervjuguide.	-Lydopptak av responsgruppene som vart transkribert i etterkant	To grupper: Gruppe 1: 9,22 minuttar Gruppe 2: 13,35 minuttar
<u>Tekstanalyse:</u> Elevtekstar	-Argumenterande tekstar frå elevane i responsgruppene -Stikkordsnotat (responskjema) frå elevane i responsgruppene	7 tekstar x 2 utkast

**Tabell 4:** Oversyn over innsamlinga av materiale

### 3.3.1 Observasjon

Eg nytta observasjon med feltnotat i tre omgangar: ved klasseobservasjon i skrivefasa, observasjon i responsgruppene og observasjon i revisjonsprosessen. Av praktiske årsakar kom eg først inn i klassa for å observerte då elevane skulle skrive førsteutkastet. Deretter observerte eg dei to responsgruppene medan dei gav kvarandre respons, samstundes som eg gjorde lydopptak. Elevane visste at eg var der for å observere, og at dei ikkje skulle snakke til meg under arbeidet i gruppa. Under observasjonen notere eg stikkord i feltnotatet slik at det skulle bli lettare for meg å skilje dei ulike elevane frå kvarandre i etterkant når eg skulle transkribere gruppesamtalen. Eg prøvde å observere heilskapen gjennom å vere til stade, og ein kan difor seie at deltakinga er inspirert av etnografiske metodar. Den overordna hensikta til ein etnograf er å gjennomføre kulturelle analysar og tolkingar, og forståinga blir ein sosial konstruksjon av verkelegheita (Postholm & Jacobsen, 2018) Eg prøvde å observere kroppsspråket deira som blikk, mimikk og engasjement, og om eleven som fekk respons noterte ned noko av det som vart sagt. Den tredje observasjonsrunden føregjekk når elevane skulle skrive andreutkastet sitt og ferdigstille teksten sin. Forskarrolla mi kan skildrast som *observatør-som-deltakar*, som tyder at eg i rolla mi som forskar hadde avstand til elevane (Postholm & Jacobsen, 2011). Eg deltok ikkje i undervisninga, og svarte heller ikkje på spørsmål som hadde med undervisninga å gjere, men kunne svare dei på andre spørsmål.

### 3.3.2 Intervju

Målet med det kvalitative forskingsintervjuet er å forstå korleis dei som blir intervjuar oppfattar og forstår verda (Kvale & Brinkmann, 2009). Det handlar om å kunne ta perspektivet til dei som blir intervjuar. Gjennom forskinga mi handlar det om å forstå korleis elevane meiner at dei gir kvarandre respons på tekstane sine, og korleis dei brukar responsen dei får av kvarandre. Eg ville gjennom intervjuet også prøve å få ei betre innsikt i korleis elevane forstod kriteria som dei sjølv hadde vore med og utarbeidd. Eg nytta meg av eit halvstrukturert intervju (Postholm & Jacobsen, 2011). Spørsmåla held seg rundt temaet respons og revisjon, og er utforma på førehand i ein intervjuguide med forslag til spørsmål (vedlegg 3). Intervjuguiden skal vere eit utgangspunkt og ei støtte for sjølv intervjuet, men ein er open for at det kan dukke opp andre spørsmål undervegs. Denne intervjuforma passar godt når ein skal fleire, enten kvar for seg eller samstundes (Postholm & Jacobsen, 2011). Intervjuar blei tatt opp med diktafon og transkribert.

Den sosiale relasjonen mellom intervjuar og den som blir intervjuar har mykje å seie for kvaliteten på intervjuet og på kva data ein får samla inn, og det er viktig at den som blir

intervjua kjenner seg trygg i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Valet mitt fall på gruppeintervju eller fokusgruppeintervju, men med færre deltakarar (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162). Fokusgruppa har vanlegvis 6-10 personar, intervjustilen skal vere lite styrande og målet er å få fram ulike meiningar. I forkant hadde eg laga ein intervjuguide med spørsmål som eg tok utgangspunkt i. Målet med fokusgruppeintervjuet er å få fram ulike meiningar, i dette intervjuet om medelevrespons i grupper. Elevane kan ha ulike syn på korleis det er å jobbe i responsgrupper sjølv om dei har vore med på det same. Ein grunn til at valet fall på gruppeintervju i staden for individuelle intervju var at medelevresponsen som var tema for intervjuet hadde føregått i nettopp desse gruppene. Ein annan grunn var tanken om at denne intervjuforma ville vere tryggare for elevane og at dei lettare ville ytre meiningane sine i ei gruppe.

### 3.3.3 Tekstanalyse

Ein analyse av teksten vil kunne vise kva ytre revisjonar elevane gjer frå første til andre utkast av teksten sin (Murray, 1978). Eg valde difor å analysere tekstane for å leite etter endringar som vart gjort frå første til andre utkast, slik at eg kunne finne ut om elevane gjorde endringar ut frå responsen dei fekk eller om endringane var eigeninitierte. Eg studerte alle responskommentarane og såg om elevane hadde tatt omsyn til kommentarane i revisjonen. Revisjonane vart vidare systematisert i dei fire revisjonsstrategiane *legge til*, *omorganisere*, *slette* og *erstatte*, som blir omtalt i kap. 2.4.1.

Elevane skreiv tekstane på pc, og alle la førsteutkastet sitt i OneNote før dei gjekk saman i responsgruppene. Eg valde å la elevane skrive i Word, sidan dei var vande med det. Dei var også vande med å få medelevane sin tekst framføre seg på ark ved opplesing, og eg valde å gjere det slik dei plar å gjere. Office sin funksjon med deling av dokument vart vurdert, der alle kunne sjå og eventuelt skrive i det same dokumentet. Valet fall likevel på å skrive ut teksten på ark for å unngå at det ikkje vart for mange nye element som kunne ta fokuset vekk frå det eg forska på, nemleg responsen dei gav kvarandre og revisjonane deira. Som tidlegare nemnt var det nytt med bruk av responsgrupper i staden for par. Elevane gav deretter munnleg respons basert på opplesinga og den skrivne teksten dei hadde framføre seg på ark. Eleven som fekk respons vart oppmoda om å skrive stikkord frå responsen på eit responskjema.

### 3.4 Systematisering av materialet

Tabellen under syner korleis eg har systematisert materialet mitt:

Medelevrespons		Eleverevisjon		
Kategori		Tekstnivå	Årsak til revisjon	Revisjonsstrategi
-Ros med grunngeving -Ros utan grunngeving -Råd med grunngeving -Råd utan grunngeving	-Lesarfokusert -Kriteriefokusert	-Skrivesituasjon -Innhald, sjangerskjema -Organisering av innhald -Setningar -Ordval -Rettskriving, å/og, teiknsetting	-Medelevrespons -Eigeninitiert	-Legge til -Omorganisere -Slette -Revidere

**Tabell 5:** Oversyn over korleis eg har systematisert materialet

Innan forskning kan ein finne ulike måtar å kategorisere lærarkommentarar på. Agnete Bueie nyttar i doktoravhandlinga si ei inndeling av lærarkommentarar basert på Lunsford og Straub si inndeling i ti kategoriar (Bueie, 2017a; Straub, 2006) Ein lærar med sin fagkompetanse, vil kommentere tekstar på ein annan måte enn elevar, og eg har difor valt å forenkla kategoriane, men har basert meg på to av dei same som Bueie, kategoriane *ros* og *råd*.

Medelevresponsen er i denne studien inndelt i fire kategoriar: *ros med og utan grunngeving*, *råd med og utan grunngeving*. Dette var ei naturleg inndeling som gav seg sjølv seg då materialet var samla inn. Eg brukar Hillock sin teksttrekant, modifisert av Hoel, for å seie noko om kva nivå i teksten elevane rettar respons mot (Hillocks Jr., 1987; Hoel, 2000b). Vidare studerer eg elevane sine ytre revisjonar, dei synlege endringane, og deler dei inn i to grupper: revisjonar som ein tydeleg ser er eit resultat av medelevresponsen og eigeninitierte revisjonar. Dei eigeninitierte revisjonane kan vere eit resultat av eigenvurderinga til eleven, men kan også vere eit resultat av at medelevresponsen sette i gong prosessar som førte til revisjon. Revisjonar som er gjort i teksten og som responsgruppa ikkje har retta fokus mot, er plassert i kategorien eigeninitierte revisjonar. I denne studien rettar eg størst merksemd mot revisjonane som er eit resultat av medelevresponsen. Eg viser til dei eigenreviderte revisjonane, og kommenterer dei revisjonar som kan sporast til samtalane i responsgruppene.

Eg ser også etter om elevane brukar kriteria når dei gir respons og om elevane gir kvarandre *lesarfokusert* eller *kriteriefokusert respons* (Hoel, 2000b, s. 117). Skilje mellom lesarfokusert



og kriteriefokusert respons er ikkje alltid så lett (Hoel, 2000b, s. 118), men eg har likevel valt å sortere dei etter desse kategoriane.

Vidare ser eg etter kva tekstnivå kriteria rettar seg mot ved igjen å bruke Hillock sin teksttrekant, modifisert av Hoel (Hillocks Jr., 1987, s. 73; Hoel, 2000b, s. 34)

Eg brukar LOSE-modellen, inspirert av Radar-modellen, for å sjå kva endringar elevane gjer i tekstane, om dei legg til, omorganiserer, slettar eller erstattar (Bueie, 2019; Kvithyld et al., 2014, s. 30). Det kan vere vanskeleg å plassere revisjonane i ein kategori, fordi dei stundom passar inn i fleire kategoriar, men eg har plassert revisjonane i den kategorien eg har vurdert som mest passande. Eg har til dømes valt å kategorisere retting av skrivefeil og andre formelle feil i kategorien *erstatte*, basert på at eleven erstattar dei feilskrivne orda med eit riktig skrive ord. Andre revisjonar som omhandlar det formelle i teksten, til dømes å legge til avsnitt eller mellomrom i teksten har eg plassert i kategorien *legge til*.

Revisjonane til elevane vil kunne gi eit bilete av korleis elevane brukar responsen. I tillegg vil intervju med elevane kunne gi informasjon om deira oppleving av responsgruppene og korleis dei brukar responsen.

Eg ser om responsen elevane gir kvarandre er effektiv, basert på Hattie og Timperley si forskning som argumenterer for effektiv respons skal svare på spørsmåla *kvar er eg?*, *kvar skal eg?*, og *kva er neste steg?* (Hattie & Timperley, 2007). Eg ser også om responsen dei gir kvarandre fører til læring og faglege diskusjonar i eit tankefellesskap slik Bakhtin og Vygotskij skisserer det (Bakhtin, 1984, 1986, 1998; Vygotsky, 1978).

Mi primære interesse i denne studien handlar om korleis elevane gir kvarandre munnleg respons, kva som kjenneteiknar responsen og måten dei gir kvarandre respons på, korleis dei brukar responsen og korleis dei opplever nytten av den. Kvaliteten på tekstane blir diskutert, men ikkje inngåande vurdert, fordi det er sjølve responsgivinga som har fokuset.

Eg brukte diktafon til å gjere lydopptak av observasjonane i responsgruppene og gruppeintervju, og transkriberte opptaka etterpå. Transkripsjonane var til hjelp når materialet skulle analyserast i etterkant. Innhaldet i dialogane var viktig for denne forskinga, og eg valde difor å transkribere til nynorsk, som ligg tett opp til elevane si dialekt.

### 3.5 Validitet og reliabilitet

Validitet handlar om gyldigheit, kva avgrensingar som er knytt til eiga forskning, og om truverdigheit, korleis gjennomføringa av forskinga kan ha påverka resultatata (Postholm &

Jacobsen, 2011). Som eg forklarte i kap. 3.1 er forskinga mi ein casestudie. Mine funn vil difor berre kunne vere gyldige for andre under dei same føresetnader som ligg til grunn for min studie. Det at eg viser fram forskingsdesignet så ope som mogeleg vil difor i seg sjølv vere viktig for validiteten.

Ved å triangulere mellom observasjon, intervju og tekstanalyse ønskjer eg å styrke studien med å få eit meir heilskapleg bilete av responsgivinga. Utvalet består av elevar frå to responsgrupper på 7.trinn. Trinnet har til saman 36 elevar fordelt på 18 jenter og 18 gutar. Trinnet er ein vanleg 7.klasse som fagleg sett skåra rundt gjennomsnittet på dei nasjonale prøvane då dei gjekk på 5.trinn. Trinnet har ein norsklærarar som har arbeidd som lærar i over 20 år. Elevundersøkinga viser at elevane på trinnet trives på skulen og er trygge på kvarandre. På denne måten representerer trinnet truleg ein vanleg 7.klasse. Overføringsverdien kan ligge i at andre som ønskjer å arbeide eller arbeider med munnleg respons i responsgrupper kan kjenne seg igjen eller dra nytte av mine funn. Såleis kan forskinga mi vere eit døme på korleis ein kan bruke responsgrupper på mellomtrinnet.

Det var norsklæraren som sette saman responsgruppene. Ho tok omsyn til at gruppene skulle vise eit mangfald av elevane, samstundes som ho tok omsyn til kjennskapen til elevane og gruppekjemi. Gruppene blei også sett saman på bakgrunn av val av tema for tekstane, slik at elevane i gruppa hadde kjennskap til det dei andre argumenterte for. På den måten meinte læraren at gruppene var sett saman grupper av elevar som var trygge på kvarandre og elevar som kunne styrke kvarandre fagleg, noko ho også ville gjort i ein situasjon der elevane ikkje vart forska på. Av 32 elevar, valde 26 å samtykke til deltaking, noko som også påverka samansetjinga av gruppene. Dei to gruppene som vart valt ut til prosjektet mitt bestod av elevar av begge kjønn, der den eine gruppa hadde tre elevar og den andre fire elevar. Kvar gruppe hadde elevar som var kome ulikt i skriveutviklinga si, men elevane på same gruppe hadde ikkje store sprik i utviklinga. Basert på ein tankegang om tredeling av måloppnåing, vart gruppene sett saman av elevar med høg og middels måloppnåing, eller middels og låg måloppnåing. Utvalet mitt består difor av ei gruppe med elevar som har høg/middels måloppnåing i skriving, og ei gruppe som har middels/låg måloppnåing. Læraren hadde erfaring med at det var best å arbeide saman i grupper med ikkje så altfor store sprik i skriveutviklinga.

Som tidlegare nemnt har eg forska på eit trinn på eigen skule. Rolla mi som forskar på eigen skule kan innebere at elevane kjenner ein relasjon til meg fordi dei veit kven eg er, og dei vil truleg prøve å gjere sitt beste for at eg skal kunne gjennomføre forskinga mi på ein god måte.

Det er til dømes vanleg at personar som vert intervjuja tilpassar seg til det som dei trur intervjuaren ønskjer å høyre (West & Blom, 2017). Det kan også tenkjast at responsgruppene fungerte betre når eg var til stades fordi dei lettare heldt seg til det faglege innhaldet enn om eg ikkje var til stades. Samstundes er det mogeleg at dei hadde vore friare i dialogen om eg ikkje var der. Eg observerte likevel gode dialogar om tekstane i gruppene når elevane gav respons, og eg observerte at dei svara ærleg og oppriktig under intervjuet.

### 3.6 Den etiske evalueringa

Før eg sette i gong med forskinga mi, måtte eg søke om godkjenning av prosjektet til NSD, og prosjektet vart godkjend 5.12.19 (vedlegg 4). Eg informerte elevane munnleg om prosjektet og fortalde om bakgrunnen og kvifor eg ønskte å forske på deira trinn. Dei fekk med seg heim eit informasjonsskriv der føresette måtte samtykke til om eleven fekk delta (vedlegg 5). Dei fekk vite at det var friviljug å delta i prosjektet, men at alle måtte delta i undervisningsopplegget. Dei vart informert om at dei kva tid som helst kunne trekke samtykket tilbake utan grunn. 26 av 32 elevar valde som nemnt over å samtykke til deltaking.

Elevane som vart valde ut til forskinga har fått fiktive namn. Nokre gonger omtalar eg dei med det fiktive namnet og nokre gonger med forbokstaven i det fiktive namnet. Elevane har fått namn frå A-G i alfabetet. Det kan ikkje sporast kven dei ulike elevane er. Eg har kalla elevane i responsgruppe 1 for Ada (A), Beate (B), Casper (C), og Daniel (D), og elevane i responsgruppe 2 for Elias (E), Frida (F) og Guro (G). Når eg omtalar tekstane deira, brukar eg forbokstaven i det fiktive namnet for å knytte teksten til eleven. Den eine teksten inneheld namn på eleven sitt kjæledyr, og der har eg bytta ut namnet med eit fiktivt namn.

Personopplysningar utover kjønn, nivå i skrivedugleik og kva målføre eleven skriv på, er ikkje tatt med i forskinga.

Med bakgrunn i godkjenning av prosjektet av NSD, og omsynna eg har tatt i forhold til anonymitet, meiner eg at det etiske aspektet i prosjektet mitt er ivaretatt.

## 4. Funn, analyse og drøfting

Mi overordna problemstilling er: *Korleis gir og brukar elevar på 7.trinn munnleg medelevepons til skriftlege tekstar?* Problemstillinga har eg delt inn i to spesifikke forskings spørsmål: *Kva karakteriserer den munnleg responsen elevane gir kvarandre i responsgrupper, og kva tar dei med seg frå responsgruppene til revisjonsarbeidet med tekstane?*

I lys av mitt teoretiske rammeverk skal eg undersøke responsen elevane gir kvarandre til tekstar. Eg undersøker dialogen som førekjem i gruppa, og korleis dialogen påverkar læringa deira og revisjonsarbeidet med tekstane. Kort samanfatta byggjer rammeverket mitt på sosiokulturell læringsteori som seier at samspel og dialog er viktig for læring og utvikling, men at visse føresetnadar må ligge til grunn for at læringa skal skje (Bakhtin, 1984, 1986, 1998; Vygotsky, 1978). Eg støttar meg til kva forskning seier om effektiv respons og vurdering når eg diskuterer korleis elevane gir og tar imot respons (Black & Wiliam, 1998a; Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989; Topping & Ehly, 2001). Når eg undersøker kjenneteikn på respons, ønskjer eg å sjå etter kva spor av arbeidet med kriterium ein kan finne att i måten elevane gir kvarandre respons på og kva for tekstnivå responsen rettar seg mot. Eg ser etter korleis dei snakkar saman i responsgruppa, om alle stemmene blir høyrte, om dei klarer å nytte dialogen som tankefellesskap og om responsgruppene fører til læring. Eg undersøker om elevane brukar responsen når dei reviderer teksten sin, og eg ser etter kva type revisjonar dei gjer. Eg ser om det føregår imitasjon ved at elevane låner element frå dei andre sine tekstar og brukar elementa i eigen tekst, og undersøker kva elevane sjølv meiner om å gi kvarandre respons i responsgrupper.

Materialet er stort, og eg viser difor ikkje alle responskommentarar, elevtekstar og revisjonar, men viser utdrag. Begge utkast av elevtekstane ligg som vedlegg 6. Eg følgjer to responsgrupper, som består av sju elevar av begge kjønn og elevar som har kome ulikt i skriveutviklinga. Responsgruppe 1 består av fire elevar: Ada, Beate, Casper og Daniel. Læraren deira meiner at elevane har middels og høg måloppnåing i norskfaget. Responsgruppe 2 består av tre elevar: Frida, Guro og Elias. Læraren deira meiner at elevane i har middels og låg måloppnåing i norskfaget.

Først kategoriserer eg responsen til elevane i fire responskategoriar. Deretter studerer eg kva tekstnivå elevane gir respons på, med utgangspunkt i Hillocks teksttrekant, vidareutvikla av Hoel (Hillocks Jr., 1987, s. 73; Hoel, 2000b, s. 34). Eg undersøker kva som karakteriserer

responsen elevane gir til dei ulike nivåa og eg drøftar funna i lys av mitt teoretiske rammeverk. Vidare ser eg etter om eg finn spor av kriteria i elevane si responsgiving, og eg studerer korleis elevane i responsgruppene samtalar om tekstane. Fram til kapittel 4. 6 presenterer og drøftar eg eg funn i lys av mitt første forskingsspørsmål: *Kva karakteriserer den munnlege responsen elevane gir kvarandre i responsgruppene?* Deretter studerer eg revisjonane til elevane og drøftar dei i lys av mitt andre forskingsspørsmål: *Kva tar elevane med seg frå responsgruppene til revisjonsarbeidet md tekstane?* Eg deler revisjonane inn i to kategoriar, og brukarLOSE-modellen til å kategorisere revisjonane som er eit resultat av medelevresponsen (Kvithyld et al., 2014, s. 30). Eg presenterer funna mine, og analyserer og drøftar dei undervegs. Til slutt gjer eg nokre oppsummerande betraktningar i lys av forskingsspørsmåla mine.

#### 4.1 Responskategoriane

Alle elevane på begge gruppene gir og får respons. Til saman har elevane på dei to gruppene gitt 77 kommentarar til dei sju tekstane. Ut frå materialet som eg samla inn, og inspirert av inndelinga av lærarakommentarar i doktoravhandlinga til Agnete Bueie (Bueie, 2017a), var det naturleg med ei inndeling i fire kategoriar: *ros utan grunngeving*, *ros med grunngeving*, *råd utan grunngeving* og *råd med grunngeving*. Dei rosande kommentarar peikar på noko som er bra med teksten. Nokre andre studium om respons skil mellom positive kommentarar og negative kommentarar/tilbakemeldingar (Endrerud, 2015; Viken, 2016) og dei rosande kommentarane i denne studien er det det same som positive kommentarar. I staden for negative kommentarar vel eg å bruke råd, og grunngir det med at meininga bak responsen er at kommentarane skal vere ei hjelp til at eleven kan gjere teksten sin betre. Dette er i tråd med instruksjonen elevane har fått på førehand om å hjelpe kvarandre til å gjere tekstane betre ut frå kriteriearket dei har utarbeidd saman med læraren (vedlegg 1). Kommentarane som er kategorisert som råd, har til hensikt å peike på sider med teksten som kan forbetrast.

Eg har valt å skilje mellom kommentarar med og utan grunngeving. Ein kommentar med grunngeving, prøver å forklare kva som er bra med teksten eller korleis noko ved teksten kan forbetrast. Ein kommentar utan grunngeving peikar på noko som er bra eller viser til at noko må forbetrast, ikkje korleis det kan forbetrast. Stundom kan det vere problematisk å avgjere kva kategori ein kommentar høyrer heime i. Elevane er unge og grunngevingane deira for ein respons er ikkje alltid så utdjupande. Når elevane prøver å utdjupe og forklare kva som er bra, kva som kan forbetrast og korleis, blir kommentaren kategorisert med grunngeving. Det kan

difor tenkjast at andre hadde kategorisert responsen på ein annan måte i nokre av tilfella.

Uansett vil inndelinga gi ein peikepinn på om elevane klarer å utdjupe responsen sin.

Tabellen under viser kor mange kommentarar innan kvar kategori kvar elev fekk til dei ulike tekstane.

Elev	Ros utan grunngeving	Ros med grunngeving	Råd utan grunngeving	Råd med grunngeving	Sum
Ada	1	1	7	3	12
Beate	2	0	5	5	12
Casper	3	1	3	5	12
Daniel	4	0	2	5	11
Elias	4	0	1	5	10
Frida	2	1	5	4	12
Guro	3	2	3	1	9
Sum	19	5	28	26	78

**Tabell 6:** Oversyn over alle kommentarane i responsgruppene.

Av desse kommentarane er 24 kategorisert som ros, og 53 kategorisert som råd, og viser dermed ei overvekt av kommentarar som gir råd til forbetring. Alle tekstane har fått mellom 9-12 kommentarar, ei nokså jamn fordeling, og alle har fått både ros og råd, noko som truleg kan forklarast med at elevane har fått opplæring i å sjå både positive sider ved tekstane og sider som kan forbetrast. Klassa har tidlegare i stor grad brukt vurderingsforma *To stjerner og eit ønske* når dei har jobba med medelevrespons, og har dermed innarbeidd at responsen skal innehalde både ros og ønskjer om forbetring (Dylan, 2015). Ut frå elevane si tidlegare responsgeving og ut frå tidlegare liknande studium (Bueie, 2017b; Viken, 2016), kunne ein forvente at overvekta av kommentarar var positive, noko dei altså ikkje er. Det er berre Guro som har fått overvekt av rosande kommentarar, medan dei andre elevane har fått overvekt av råd.

#### 4.1.1 Ros utan grunngeving

Alle tekstane har fått minst to positive kommentarar. Den rosande responsen har overvekt av respons utan grunngeving, til dømes kommentarar som «*Teksten var veldig bra*», «*Eg syns at teksten hans var veldig god*», «*Du forklarte det siste der veldig bra, ja*». Slike kommentarar er veldig generelle og fortel ikkje eleven kva som gjer teksten bra. Ein kan tenkje seg at denne typen respons er eit resultat av manglande evne til å sjå kvalitetane ved teksten, og responsen kan vere eit uttrykk for både manglande tekstkompetanse og manglande metaspråk om tekst. Samstundes kan denne typen respons vere eit uttrykk for opplevinga lesaren får med ein gong, ei subjektiv oppleving, og kan karakteriserast som lesarfokusert respons (Hoel, 2000a). Som eg skreiv i teoridelen er lesarfokusert respons den lettaste responsen å gi.

Nokre av dei rosande kommentarane utan grunngiving, knyter seg til kriteria som elevane har vore med å utforma. Døme på slike kommentarar er: «*Du var god med rettskriving*», «*Det er gode avsnitt her*», «*Du hadde avslutning, innleiing og midtdel*». Elevane rosar ut frå punkta på kriterielista, men dei klarar ikkje å utdjupe kva det er med til dømes avsnitta som gjer at dei er gode. Ein må likevel kunne seie at desse kommentarane er kriteriebaserte jf Hoel (Hoel, 2000a).

#### 4.1.2 Ros med grunngiving

I fem av dei rosande kommentarane utdjupar elevane kva som er bra. Daniel seier til Ada: «*Ja, det var masse argument, og så forklarte du argumenta*». Dette seier han like etter at ein annan elev, Beate, har sagt at argumenta til Ada var gode. Daniel forsterkar dermed responsen som allereie er gitt, men grunngir samstundes kvifor han meiner det same. Han byggjer dermed vidare på den tidlegare ytringa til Beate. Daniel gir også ein positiv kommentar til Casper når han seier «*..og så var det bra argument som eg ikkje hadde høyrte før, som var nye og freshe*». Denne kommentaren kunne han gjerne utdjupa endå meir, og han kunne forklart kva han meiner med freshe argument. Elias gir ein positiv kommentar til Frida der han prøver å grunngi kva han meiner er bra ved ei setning ho har skrive: «*Du har forklart veldig godt at du har lyst på eit marsvin. Også forklarar du at det dør fort og at det bråkar veldig mykje, og det er bra*». Elias gir også ein rosande kommentar til Guro: «*Og så hadde du bra argumenter for å ikkje få mat på skulen*». Frida gir ein rosande kommentar som påpeikar bruk av rett skrifttype. Alle desse kommentarane grunngir til ein viss grad kva dei meiner er bra ved teksten, og gir mottakarane av responsen ei betre forståing av kva som er bra ved teksten deira. Responsen tar utgangspunkt i kriterielista til elevane, og eg vil såleis kategorisere dei for kriteriefokuserte.

#### 4.1.3 Råd utan grunngiving

Det er til saman 28 kommentarar i kategorien råd utan grunngiving, som er kommentarar som ikkje rosar, men som har til hensikt å gjere teksten betre. Kommentarane gir råd om kva som bør endrast, men fortel ikkje kva eller korleis det kan endrast. I denne kategorien blir det blant anna påpeika skrivefeil utan at dei seier kva som er feil. Slike døme er kommentarar som «*Også ikkje at «e» har*». «*Også være*». Begge desse kommentarane viser til dei feilskrivne orda, «e» og «være», men det blir opp til mottakaren av responsen å oppfatte kva som er feil og finne ut kva som er rett. Døme på andre slike kommentarar er: «*Og så forsto eg ikkje det eine eller ikkje heile avsnittet: «Eit argument for at vi bør toppe lagidrett er at viss vi har best*

*mogeleg lag så kan vi komme på ein plass.»* Denne kommentaren inngår i ein dialog som eg skildrar meir inngåande seinare.

#### 4.1.4 Råd med grunngiving

26 av råda har eg kategorisert som råd med grunngiving. Responsen i denne kategorien gir eleven råd om kva som kan gjerast for at teksten skal bli betre, slik Daniel gir til Beate i døme under:

*«Men eg følte at nokre argument var litt like. Så synes eg det første, og den og den og den (peikar i teksten). Du kan for eksempel heller bruke argumentet «Du kan bli oppdaga og bli profesjonell fotballspelar og få det som jobb»*

Så langt ser eg at elevane sin respons er kjenneteikna av at dei gir både ros og råd, men ei overvekt av ros og råd utan grunngiving. Vidare brukar eg Hillocks teksttrekant for å finne ut kva tekstnivå elevane gir respons til (Hillocks Jr., 1987, s. 73; Hoel, 2000b, s. 34)

## 4.2 Kva tekstnivå gir elevane respons til?

Hillocks teksttrekant, modifisert av Hoel vart omtala i kap. 2.2, og blir i denne studien nytta for å studere kva tekstnivå elevane gir respons til (Hillocks Jr., 1987; Hoel, 2000b).

Samstundes ser eg på om elevane sine kriterium rettar seg mot ulike tekstnivå, og om elevane nyttar kriteria i responsgivinga. Eg startar med å kommentere det øvste nivået i trekanten og bevegar meg nedover, frå dei globale til dei lokale nivå. Tabellen under gir eit oversyn over kva tekstnivå responsen til kvar einskild tekst rettar seg mot, samt den samla summen av respons til kvart tekstnivå.

Tekst	Skrive-situasjon (Formål, mottakar osv.)	Innhald, sjanger-skjema	Organi-sering av innhald	Setningar	Ordval	Rett-skriving, å/og, teikn-setting	Sum
A	0	5	0	1	0	6	12
B	0	4	0	0	0	8	12
C	0	4	2	1	0	5	12
D	0	4	2	0	0	5	11
E	0	6	3	0	0	1	10
F	0	4	3	1	0	4	12
G	0	5	1	0	0	3	9
Sum	0	31	11	3	0	33	78

**Tabell 7:** Oversyn over tekstnivåa som responsen rettar seg mot.



I responsgiving, særleg hos mindre rutinerte skivarar, ser ein stundom teikn til *nedoverskliding*, som tyder at responsen berre rettar seg mot lokale nivå (Hoel, 2000b, s. 34). Denne studien viser ikkje teikn til slik «nedoverskliding», og det kan tyde på at kriteria har hjelpt elevane til å halde oversyn over fleire tekstnivå, noko eg omtalar meir i kap. 4.3. Overvekta av kommentarar, i alt 44 kommentarar, rettar seg mot globale nivå som innhald og organisering av innhald, men mange kommentarar, 32 stk., rettar seg mot lokale nivå som rettskriving, å/og, og teiknsetting. Ingen av kommentarane rettar seg mot nivåa skrivesituasjon eller ordval. Eg kjem attende til desse nivå under kap. 4.3 når eg omtalar elevane sin bruk av kriterium.

Nedanfor viser eg døme på kva respons elevane gir kvarandre innanfor dei nivåa dei har gitt kvarandre respons på.

#### 4.2.1 Innhald

Mykje av responsen i responsgruppene, heile 31 kommentarar rettar seg mot innhald, og altså mot globale nivå. Ser ein på elevane si kriterieliste inneheld den fleire kriterium som rettar seg mot dette tekstnivået. I følge kriterielista skal teksten ha ei overskrift som passar, saka skal presenterast i innleiinga og meininga til skrivaren skal vere med. Dei skal ha tre-fem argument for sitt syn på saka, og minst eitt motargument. Argumenta skal bli forklart og dei skal vere forskjellige, og avslutninga skal ha med løysing og oppmoding.

Denne innrettinga mot innhald gjeld ikkje minst dei rosande kommentarane. Døme på slike kommentarar er:

*«Du forklarte det siste der veldig bra, ja».*

*«Ja, det var masse argument og så forklarte du argumenta»*

Her ser ein at elevane rosar at argumenta er forskjellige og at dei blir godt forklart, ord som er henta rett ut frå kriterielista deira.

Nokre av kommentarane er meir utdjupande, og oppmodar til betre forklaring av argumenta, noko som også kan nytast til kriterielista. Eit døme er Beate sin respons til Ada, der ho seier:

*«..og så syns eg du burde forklart betre, berre nokre argument. Det der med, der.. og viss du ikkje blir med på det toppa laget..».*

Beate prøver å forklare kva ho meiner, men blir avbroten av Ada midt i setninga som nikkar, seier «ja», og noterer på responsarket sitt. Dermed signaliserer Ada til Beate at ho har forstått

og ikkje treng meir utdjuping. Casper kommenterer seinare det same, og forsterkar dermed responsen.

Responsen som er knytt til innhald kan også innehalde forslag. Når Daniel gir respons til Beate foreslår han eit argument ho kan bruke i staden for nokre av dei ho har skrive.

*«Eg følte at nokre argument var litt like. Så syns eg det første, og den og den og den. Du kan for eksempel heller bruke argumentet «Du kan bli oppdaga og bli profesjonell fotballspelar og få det som jobb».*

Andre kommentarar som er knytt til innhald påpeikar at teksten manglar motargument utan at responsgivaren kjem med forslag til kva motargument som kan vere med.

*«Eg syns du burde skrive litt meir på motargument».*

*«Eg vil kanskje høyre meir om motargument. Eg saknar motargument».*

Felles for utdraga eg har vist som er knytt til tekstnivået innhald, er at elevane gir respons ut frå kriteria. Det handlar om å forklare, skrive meir, skrive forskjellige argument, og skrive avslutning med løysing, alle ord som er henta frå kriteriearket deira.

#### 4.2.2 Organisering av innhald

Noko av responsen er retta mot organisering av innhald. Ser ein på kriteriearket til elevane, er det fleire av kriteria som også rettar seg mot dette tekstnivået. Teksten skal ha innleiing, midtdel og avslutning, og den skal ha gode avsnitt.

Ein av dei rosande kommentarane seier at teksten har gode avsnitt, og rettar dermed positiv respons mot organisering av innhald. Casper sin tekst får kommentarar på struktur frå to elevar som påpeikar at han manglar innleiing og avslutning. Beate kommenterer at Daniel burde flytte ei setning frå avslutninga til innleiinga: *«Mi meining burde kanskje vore i innleiinga, for det står her».* Ho viser til kvar Daniel har skrive dette i teksten, og viser til kriteriearket som seier at innleiinga skal ha med skrivaren si meining.

Eit anna døme på respons knytt til organisering av innhald er ein av kommentarane Guro gir til Frida:

*«Men innleiinga, den...Du har ikkje innleiing på ein måte. I innleiinga må du liksom begrunne kva du vil ha. Her står det at eg vil ha eit nytt dyr fordi eg vil ha nokon å leike med, for eksempel. Det er på ein måte eit argument då».*

Med denne kommentaren prøver Guro å utdjupe kva ho meiner med at Frida manglar innleiing og kva ho bør ha med i ei innleiing. Samstundes seier ho at Frida kan flytte det ho allereie har skrive til hovuddelen der ho skriv om argumenta sine.

Elias får også ein kommentar på organisering av innhald av Guro, der Guro oppmodar han til å flytte motargumenta til ein annan stad i teksten:

*«Motargumenta er der med at du vil ha hund, og kanskje det skulle vore i eit anna avsnitt og?»*

Andre kommentarar som er knytt til organisering av innhald er:

*«Det er gode avsnitt her, men eg saknar avslutning».*

*«Eg saknar i alle fall innleiing og avslutning».*

*«Eg skulle seie noko om avsnitta. Det burde vore fleire».*

Som ein ser er også responsen til dette tekstnivået nært knytt til kriteria til elevane. Dei brukar kriteriearket aktivt, og viser gjennom responsen at dei har fortsått korleis ein skal strukturere ein argumenterande tekst.

### 4.2.3 Setningsnivå

Berre tre av kommentarane er retta mot setningsnivå. Responsen rettar seg mot setningar som er uklare for dei andre elevane. Daniel gir denne responsen til Ada:

*«Og så var det ein setning eg ikkje heilt forstod». «Det er mange barn som liker forskjellige idrettar, men ikkje får spilt like mykje som dei andre for det er toppa lag, og dei ikkje er så god.»*

Dette er ein overflatisk kommentar som ikkje gir Ada noko hjelp til å endre setninga si, og i revisjonen hennar har ho heller ikkje endra denne setninga.

Den andre kommentaren til setningsnivå blir gitt til Elias av Guro som seier: *«at nokre av setningane dine gir ikkje så mykje mening»*. Ho forklarar ikkje meir, og det blir dermed opp til Elias å finne ut kva setningar det er. Elias spør heller ikkje om ho kan utdjupe kva ho meiner.

Den tredje kommentaren som er retta mot setningsnivå viser til ein lang setning i teksten til Casper. Beate føreslår at setninga blir delt opp med eit punktum og seier: *«og så kunne det*

*berre stått «det er bra».* Med den kommentaren viser ho korleis setninga kan bli betre ved endra teiknsetting og ved å ta vekk eit ord.

På elevane sitt kriterieark er det eit kriterium som rettar seg mot setningsnivå, men kriteriet kjem ikkje tydeleg fram. Meiningsbærande setningar står som eit av fleire punkt under rettskriving. Her har ein blanda to tekstnivå i eit kriterium, og ein burde heller hatt meiningsberande setningar som eit eige kriterium. Det manglande fokuset på dette tekstnivået er kan hende forklaringa på at elevane ikkje rettar så mykje respons mot setningsnivå.

#### 4.2.4 Rettskriving og teiknsetjing

Mesteparten av responsen, heile 33 kommentarar er retta mot nivåa rettskriving og teiknsetting, som er lokale nivå, og det er tydeleg å sjå at elevane i mitt studie synes det er konkret og lett å gi respons til dette tekstnivået. Det samsvarer også med forskning gjort av Hoel, som seier at dei lokale nivåa er dei lettaste å gi respons til fordi tekstmengda er lita og problema ofte konkrete (Hoel, 2000b). Kriteriearket til elevane rettar seg også mot dette tekstnivået. Elevane skal sjå etter skrifttype, skriftstorleik og god rettskriving som stor bokstav, enkel/dobbel konsonant, samskriving/særskrivning, teiknsetjing og meiningsbærande setningar.

Dei fleste kommentarane rettar seg mot skrivefeil, men fire av kommentarane er retta mot manglande punktum, manglande spørsmålsteikn, for store mellomrom og stor bokstav inne i ei setning. Av kommentarane som er retta mot rettskriving, er ein kommentar rosande og det er Frida sin kommentar til Guro om at ho er veldig god i rettskriving.

Nokre av råda påpeikar skrivefeil, men er utan grunngiving Det er slike kommentarar som «Men det var jo skrivefeil», «Du hadde ein del skrivefeil». Noko av responsen fortel kva for ord som er feil, men eleven må sjølv finne riktig skrivemåte når teksten vert revidert, slik kommentarane under viser:

*«Men det var litt skrivefeil. Det som er skrivefeil er «spillt», «likke», «barre» i det andre avsnittet...». «Korfår er skrivefeil».*

Nokre kommentarar påpeikar feil, og seier samstundes kva som er feil med ordet, slik kommentarane under viser:

*«Også har du skrive masse «di» for «dei».*

*«Også «nyt», ja det manglar ein «t».*

«I teksten.. Eg såg i alle fall ein skrivefeil, og det var «ture» liksom. Med ein ny hund kan me gå lengre ture». Eg trur kanskje det skulle stått turar?

Til dette nivået finn ein også ein kommentar retta mot mellomrom mellom avsnitt, ein kommentar som påpeikar for mange mellomrom i teksten, ein kommentar om stor bokstav inni ei setning, og ein kommentar retta mot manglande spørsmålsteikn.

Felles for responsen til dette tekstnivået er den blir gitt ut frå punkt som står på elevane sitt kriterieark. Vidare vil eg vise korleis elevane brukar kriteriearket i responsgivinga og korleis dei forstår innhaldet i kriteria dei sjølv har vore med å utforme.

### 4.3 Korleis brukar dei kriteria?

Eg har tidlegare påpeika viktigheita av at elevane får tilbakemeldingar ut frå tydelege kriterium (Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989; Wiliam & Thompson, 2008). Elevane i denne klassa hadde sjølv vore med å utarbeidd kriteria, dei hadde øvd seg på å gi respons til modelltekstar ut frå kriteria og dei hadde kriteriearket framføre seg når dei gav respons. Tanken var at modelltekstar og kriteria skulle vere ei støtte for å kunne gi kriteriefokusert respons jf. modellen som vart omtala under kapittel om medelevrespons (Topping & Ehly, 2001).

Funna viser at elevane brukar kriteria på arket som utgangspunkt for kva dei gir respons på. Dei er tydelegvis vant med å jobbe etter kriterium, og dei gir gjennom intervjuet uttrykk for at kriteria er til hjelp når dei gir respons.

Elevane gir kvarandre både lesarfokusert og kriteriefokusert respons, men ei overvekt av kriteriefokusert respons. Eg har karakterisert 11 av kommentarane som lesarfokuserte, og 67 som kriteriefokuserte.

Den lesarfokuserte responsen er karakterisert av å vere rosande kommentarar utan grunngeving. Elles er resten av kommentarane knytt til dei ulike kriteria elevane har fått, og dermed karakteriserer eg dei som kriteriefokusert respons.

Kriterielista inneheld 16 kriterier, og elevane gir respons retta mot 15 av desse. Funna viser at elevane i stor grad nyttar seg av kriteriearket, og at dette er med å styre kva tekstnivå dei gir respons til, noko som igjen fører til at responsen ikkje vert prega av *nedoverskliding* (Hoel, 2000b).

### 4.3.1 Mottakarmedvit

Eit av kriteria var at *teksten skulle vere tilpassa til mottakar*, eit kriterium som ligg på det øvste globale nivået i teksttrekanten, *skrivesituasjon* (Hillocks, 1986, s. 73; Hoel, 2000b, s. 34). Funna viser at ingen av elevane rettar respons mot mottakarmedvit, og er det einaste kriteriet frå kriteriearket dei ikkje rettar respons mot. Utdrag frå samtalen i responsgruppe 2 viser at ikkje alle har forståing for innhaldet i dette kriteriet.

*Guro: «Kva betyr tilpassa til mottakar?»*

*Frida: «Emm .., eg trur det er liksom tilpassa til dei som høyrer på».*

*Guro: «Eg skjønnte det egentleg ikkje, men..».*

*Frida: «Han har skrive det liksom til dei som skal høyre på.. liksom viss han har skrive denne..».*

*Guro: «..å, ja».*

*Frida: ...til foreldrene sine så må han liksom, kan han skrive mamma eller pappa, så er det på ein måte ikkje me som ska lese den.*

*Guro: okei*

Frida strevar først med å gi ei forklaring som Guro forstår. Guro uttrykker at ho ikkje forstår forklaringa og dermed blir Frida utfordra til å forklare på ein annan måte slik at Guro forstår.

Når eg seinare intervjuar gruppe 2, og ber elevane forklare kva dei ulike kriteria tyder, viser Guro at ho nå har forståing for kva det tyder at teksten er tilpassa til mottakar:

*Guro: «Det betyr altså, at det må vere... Den kan ikkje passe til andre, for eksempel viss du skriv ein tekst til mora di, kan du ikkje skriva masse slik at den passar til politikarane og sånt. Han må liksom passe til mora di på ein måte.»*

Gjennom intervjuet spør eg dei også om kven som er mottakar av tekstane deira, og då kan dei svare på dette. Frida og Elias sine mottakarar er foreldra medan Guro sine mottakarar er rektor eller politikarar.

Gruppe 1 gir heller ingen respons til dette kriteriet, og i intervjuet kjem det fram at dei er usikre:

*Beate: «At teksten er tilpassa til mottakar. Det var det vanskelegaste synes eg, at teksten var tilpassa til mottakar».*

*Daniel: «At han er skriven til..»*

*Ada: «..ein person».*

*Daniel: «mottakaren».*

Dei gir ei dårleg forklaring på kva kriteriet tyder, og dei er usikre på kven som er mottakar av teksten deira. Beate seier at ho ikkje kom på nokon å skrive den til og Ada veit ikkje heilt, men meiner den kan vere retta mot trenarar. Casper seier at dei uansett ikkje kan ha to lag fordi dei er for få til det, så derfor passar ikkje teksten hans til nokon, men Daniel seier at teksten kan passe til dei som driv idrettslag.

Kriteriet som omhandlar mottakarmedvit heng tett saman med målet for skriving. I teorikapitlet viste eg til skrivetrekanten (Smidt, 2013) som viser viktigheita av autentiske mottakarar, og eg viste til responsteori som framhevar viktigheita av å forstå målet med skriving (Bakhtin, 1986; Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989; Topping & Ehly, 2001). Funna mine tyder på at formålet med å skrive teksten er utydeleg for elevane. Dei har ikkje klare førestillingar om kven teksten er retta mot.

I planleggingsfasen av undervisningsopplegget var det meininga at mottakarmedvit skulle få fokus. Det vart på førehand diskutert om elevane skulle sende tekstane sine inn til lokalavisa, rektor eller lese dei i lekse for foreldra, men læraren valde denne gongen at skriveformålet skulle vere ein tenkt situasjon. Eit tydlegare fokus på mål og mottakar hadde truleg gjort elevane meir bevisst på dette kriteriet, og eit meir autentisk skrivemål hadde truleg vore eit betre val. Når noko berre skal vere ein tenkt situasjon, vil det truleg ikkje skape like stort engasjement og det kan vere lettare å miste fokuset på mottakaren. På ein måte blir mottakaren i denne skriveoppgåva heller medelevane i responsgruppa og læraren som skal lese teksten etterpå.

Ser ein nærare på kriteriearket er kriteria retta mot dei globale nivåa som skrivesituasjon, innhald og struktur, og dei lokale nivåa rettskriving og teiknsetjing. Ingen av kriteria er knytt direkte til ordval og setningar, og her ligg truleg forklaringa på at elevane ikkje gir respons knytt til tekstnivået ordval, og berre tre kommentarar knytt til tekstnivået setningar. Ein kan argumentere for at kriteria fokuserer på ord og setningar når det står at elevane skal forklare argumenta sine eller når dei skal skrive forskjellige argument. For å kunne skrive gode, forklarande og forskjellige argument, må ein variere korleis ein startar setningane og ein må bruke presise ord og gode formuleringsmåtar. Som nemnt tidlegare står det også under kriteriet rettskriving at elevane skal ha meningsberande setningar, men det er ikkje utdjupa kva som er meint med det, og dermed blir ikkje dette eit område elevane fokuserer på.

Gjennom undervisningsopplegget vart det fokusert på å skrive gode argument som var tydelege, sanne og relevante, og elevane brukte tid på å finne argument til påstandar og byggje ut desse argumenta. Når ein arbeider med dette, vil ein også arbeide med ordval og setningar, men dette har ikkje fått eksplisitt fokus verken når dei har arbeidd med å finne argument eller når dei utarbeidde kriteria saman. Dermed er det heller ikkje dette elevane ser etter når dei skal gi respons til kvarandre

#### 4.3.2 Metaspråk

Elevane på gruppe 2 er usikre på fleire av kriteria. Under intervjuet kan dei ikkje forklare kva ein meiner med at avslutninga skal ha ei oppmoding, og nokre av forklaringa deira er kjenneteikna av eit enkelt språk. Til dømes forklarar Elias at «*eit argument er ei bra forklaring*», noko dei andre nikkar og er samde i, og dei kjem ikkje med noko utfyllande forklaring. Når eg spør kva det tyder at teksten er delt inn i gode avsnitt svarer dei slik:

*Elias: «At det er overskrift, og innleiing og ..»*

*Frida: «.. hovuddel (kviskrar)»*

*Elias: «..hovuddel og så er det avslutning.»*

*I: «Men er det alltid slik at hovuddelen er i eit avsnitt?»*

*Elias: «Nei, den kan vere i fleire trur eg.»*

*I: «Så kva er eigentleg eit avsnitt då?»*

*Frida: «Ehm..eit avsnitt er liksom.. når du deler i avsnitt då e det liksom ein...Det er veldig vanskelig å forklare, men då er det liksom.. det handlar om ein annan ting på kvart avsnitt.»*

*Guro: «Ja, det kjem noko nytt. Viss du skal skrive noko nytt kan du ta eit nytt avsnitt.»*

Det kan tyde på at dei har ei viss formeining om innhaldet i kriteriet, men det er vanskeleg for dei å finne forklarande ord, noko som igjen kan tyde på at dei har eit mangelfullt metaspråk. Det kan også tyde på at arbeidet med å utarbeide kriteria må jobbast grundigare med. Dette arbeidet vart gjort i ei undervisningsøkt der eg ikkje var til stades, og eg har dermed ikkje observert korleis dei arbeidde. Funna viser at arbeidet ikkje har ført til god nok forståing av innhaldet for alle elevane.

Sjølv om læraren gjennom undervisningsopplegget la vekt på å forklare kriteria, og prøvde å bruke faglege ord og uttrykk når ho har prata om tekstane, kan det sjå ut som elevane ikkje har klart å gjere dette til sitt eige. Dei manglar framleis eit godt fagspråk når dei skal forklare



kriteria, og det same ser ein i måten dei gir kvarandre respons på. Dei treng øving i å prate om tekstar slik at dei veit kva som kjenneteiknar ein argumenterande tekst. På den andre sida viser dei gjennom responsgivinga kunnskap om korleis oppbygginga av ein argumenterande tekst skal vere, og viser gjennom responsen at dei har lært noko.

Som nemnt tidlegare i metodekapitlet er det forskjell på responsgruppene når det gjeld kor langt dei har kome i skriveutviklinga si. Forskjellane viser seg også når dei gjennom intervjuet skal forklare kva dei ulike kriteria tyder. Gruppe 1 er flinkare til å hjelpe kvarandre når dei skal forklare kriteria. Dei har eit meir presist språk når dei snakkar, eit betre utvikla metaspråk, og dei utfyller kvarandre, slik utdraget nedanfor viser.

*Ada: «Overskrift er jo om overskrifta passar til teksten».*

*Daniel: « Ja. Kva du skriv om».*

*Beate: «Det må jo vere med. Viss ikkje forstår du ingen ting viss overskrifta er heilt annleis».*

*Ada: «Nei, eller kva du meiner og sånn». «I midtdelen skal du ha argument for og imot, og argumenta må bli forklart.*

*Casper: «og argumenta må vere forskjellige».*

*Beate: «Det hadde eg problem med. Eg fant på dei same.*

*Daniel: Det er ikkje så overbevisande viss du brukar dei same argumenta om og om igjen.*

Likevel ser ein heller ikkje på denne gruppa spor av uttrykk som dei har arbeidd med gjennom undervisningsopplegget, som utbygging av argument og påstandar og ulike typar argument som faktaargument, ekspertargument og fornuftsargument. Dei brukar akkurat dei orda som står i kriterielista, noko som kan tyde på at dei har lært dette som overflatelæring utan å heilt forstå djupna i det dei held på med. Det kan tyde på at denne gruppa også hadde hatt trong for å arbeide meir og lengre med kriteria før dei starta på skriveprosessen. Samstundes må ein ta med at eg som intervjuar ikkje stilte fleire spørsmål rundt dette eller bad dei om å utdjupe meir, noko som kunne ført til andre og meir utdjupande forklaringar.

#### 4.4 Oppsummering av samanheng mellom tekstnivå og kriterium

Elevane gir ikkje respons til alle kriteria kvar gong. Dei startar ikkje på toppen av kriteriearket men grip truleg tak i det dei ser av kvalitetar og manglar ut frå kriteria. Det ser ut som dei grip tak i den heilskaplege opplevinga av teksten, og dei supplerer kvarandre sine kommentarar ut frå det den første responsgivaren grip tak i.

Som funna viser, er det ein sterk samanheng mellom kva tekstnivå elevane gir kvarandre respons på og kriteria dei brukar. Det er ikkje slik at ein alltid skal gi respons på alle sider ved teksten, og forskning seier at effektiv respons skal vere selektiv (Kvithyld & Aasen, 2011). Det betyr at ein må gjere eit val av kva område ein skal gi respons på og kva ein vil utvikle i teksten. Når ein ser at elevane sin respons rettar seg så tydeleg mot kriteria kan det tyde på at læraren bør vere bevisst på kva tekstnivå ein ønskjer at elevane skal utvikle vidare. Ved utarbeiding av kriteria saman med elevane, handlar det om å vere ein god rettleiar som styrer elevane i den retninga ein ønskjer. Ønskjer ein større fokus på einskilde tekstnivå, må kriteriearket også omhandle desse nivå.

Denne studien viser samstundes at elevane har manglar i høve til å forstå innhaldet i alle kriteria, og det viser at ein må jobbe grundigare med innhaldet i kriteria og grundigare med å gi elevane eit metaspråk som dei kan bruke når dei snakkar om tekst.

## 4.5 Dialogen i gruppene

Så langt har eg vist kva tekstnivå elevane gir kvarandre respons på, og korleis elevane støttar seg til kriteria i responsgivinga si. Eg skal nå leggje fram kva funna mine viser om dialogen i gruppene i responsfasen. Korleis snakkar elevane med kvarandre når dei gir kvarandre respons og kva karakteriserer samtalanen som førekjem i responsgruppene?

### 4.5.1 Kven snakkar?

I begge gruppene verkar elevane trygge på kvarandre. Dei er smilande og forventningsfulle samstundes som dei verkar litt prega av at eg sit der og skal observere dei og gjere lydopptak. I starten observerer eg litt usikkerheit, både ved opplesing av teksten og når dei skal gi kvarandre respons, men etter kvart vert dei tryggare. Det verkar og som dei etter kvart gløymer at observerer dei. Det er litt forskjell på gruppene. Elevane på gruppe 1 pratar meir, er meir engasjerte, og eg opplever meir dialog mellom elevane, noko eg også opplever når eg seinare intervjuar den same gruppa. Dei svarar gjerne samstundes, og eg ser mykje latter og smil. Ingen av elevane på nokre av gruppene rettar negative kommentarar mot kvarandre eller om tekstane.

Eg har allereie vist at tekstane fekk om lag like mykje respons, 9-12 kommentarar til kvar tekst. Dette kan vere eit teikn på at alle tekstane blir vurdert på same måte, at ein nyttar om lag like lang tid på kvar tekst og at alle tekstane blir anerkjent. I tillegg ønskjer eg å sjå om alle stemmene på gruppa blir høyrte like mykje, og eg har difor laga ei oversyn i tabell 8 over kor mange kommentarar kvar elev gir til dei andre på responsgruppa si.

Responsgruppe 1	Talet på responskommentarar	Responsgruppe 2	Talet på responskommentarar
Ada	9	Elias	6
Beate	10	Frida	11
Casper	13	Guro	15
Daniel	14		

**Tabell 8:** Oversyn over kor mange responskommentarar kvar elev gir.

På responsgruppe 1 er det ei ganske jamn fordeling av kven som snakkar, Ada seier minst med 9 kommentarar og Daniel mest med 14 kommentarar. Det er likevel nokre skilnader på denne gruppa som bør trekkjast fram. Ada sine kommentarar er for det meste utan grunngeving medan Beate, Casper og Daniel grunngir responsen dei gir. Transkripsjonen av samtalen viser at Ada sine kommentarane er korte, utan så mange ord, og ganske like. Ho er også den som seier minst totalt, men likevel den som seier flest ord utanom responskommentarane. Sjølv om Daniel gir flest responskommentarar, 14 stk., viser transkripsjonen av samtalen at Casper sine kommentarar er lengst og inneheld flest ord.

På responsgruppe 2 ser me ei skeivare fordeling av responskommentarar. Elias gir berre 6 kommentarar til tekstane, medan Guro gir heile 15 kommentarar. Guro sine kommentarar har ei jamn fordeling av kommentarar med og utan grunngeving. Kommentarane hennar er lengre enn dei andre sine og ho pratar mykje når ho set i gang. Utdraget under visar at ho brukar ein del ord utan særleg klårt definert meaning eller referansar, som *sånn* og *liksom*, for å få fram kva ho meiner. Ho er ikkje alltid så presis i språket sitt når ho gir respons, og det kan verke som ho manglar eit fagspråk når ho skal forklare.

*«Og så kanskje litt betre avslutning og løysing og sånt? Kanskje oppsummere, og så skriv du litt sånn...eg er skikkelig dårleg til å forklare. Det skal vere slik at du skriv og så oppsummerer du den og så skriv du liksom sånne ting då»*

Sjølv om Elias gir 6 kommentarar og Frida gir 11, viser transkripsjonen at responskommentarane består av omtrent like mange ord, fordi Elias sine kommentarar er lengre enn Frida sine. Frida er den på gruppa som snakkar mest utanom responskommentaren, ved at ho bekreftar og spør, og Guro er den som seier minst utanom.

Det som ikkje kjem fram av tabell 8, er at dialogen si gruppa ikkje berre handlar om responskommentarar, men også dialog i form av bekreftande ord og spørsmål. Sjølv om Ada på responsgruppe 1 ikkje kjem med så mange kommentarar, er ho likevel delaktig i dialogen på gruppa si. Når ho sjølv får respons nikkar ho, svarar og stiller spørsmål, og ho er den som

gjer mest av dette på si gruppe. Utdraget under er eit døme der ho kjem med innspel undervegs:

*Daniel: «Ja, det va masse argumenter og så forklarte du argumenta, men det var litt skrivefeil, og så var det ein setning eg ikkje heilt forsto «Det er mange barn som liker forskjellige idrettar, men ikkje får spilt «likke» mykje som dei andre for det er toppa lag og dei ikkje er så god.»*

*Ada: «Eh, ja, altså, dei får ikkje spelt like mykje som dei andre, fordi det er toppa lag, og dei ikkje er så gode. Men der var det skrivefeil då.»*

*Daniel: «Okey. Det som er skrivefeil er «spiltt», «likke», «barre» i det andre avsnittet og «låv» med å i det siste ordet, og så «spiltt» igjen det midtarste.»*

*Ada: «Kven var det i den midtarste?»*

*Daniel: «Eg meinte jo den, rett under den.»*

*Casper: «Burde kanskje øva deg på å skrive di, nei dei i staden for di.»*

*Ada: «Ja».*

På same måte som Ada er meir delaktig på gruppa enn talet på responskommentarar viser, er Elias og Frida delaktige på responsgruppa si. Guro snakkar meir, har fleire responskommentarar, men utdraget under viser at alle deltek i samtalen.

*Guro: «Ja. Saknar i alle fall innleiing og avslutning»*

*Elias: «Eg veit ikkje om det er noko meir eg vil høyra meir om. Eg trur ikkje det e noko meir*

*Guro: «Ikkje eg heller. Det var ein bra tekst.»*

*Elias: «Ja».*

*Guro: «Jo kanskje, at..., for nokre av setningane dine gir ikkje så myke meining».*

*Frida: «Akkurat».*

*Elias: «Kanskje du kan gå gjennom teksten å sjå om du kjem på noko betre enn det du har skrive».*

*Frida: «Eg skriv dialekt sånn som eg gjer på meldingar. Eg er ikkje vant til å skrive sånn rett bokmål».*

*Elias: «Eg skriv bokmål og sånn norsk».*

#### 4.5.2 Samtalen som munnleg dialogisk tankefellesskap og læring

Blir responsgruppa ei støtte for læring, og kan dialogen hjelpe elevane i tankearbeidet deira og hjelpe dei til å skape mening? Fleire av utdraga som eg allereie har vist til, viser at samspelet og dialogen i gruppene er samanfallande med tankane til Bakhtin om at dialogen handlar om respekt for kva andre seier og viljen til å lytte og til å forstå andre (Dysthe, 2001a, s. 14).

Respekten for dei andre viser dei ved at alle får bruke tida si til å lese opp teksten, alle tekstane blir lese individuelt med tanke på forbetring, alle tekstane får rosande kommentarar og alle tekstane får respons som skal bidra til å gjere teksten betre. Dei rosande kommentarane bidreg til ei god stemning på gruppene, og gir eit godt utgangspunkt for gode og trygge relasjonar som er viktige når ein skal opparbeide ein god responskultur. Påverknad som til dømes tillit mellom elevane, er ein av kategoriane i den tidlegare omtalte modellen til Topping og Ehly, og er med å påverke effekten av læringa (Topping & Ehly, 2001). Hoel understrekar også at ein av faktorane som avgjer om respons fører til læring er samtalekulturen i gruppa (Hoel, 2000a). Elevane på begge responsgruppene viser respekt for kvarandre ved at dei snakkar om tekstane til kvarandre og held seg til oppgåva dei skal gjere. Berre ein gong på responsgruppe 2, observerer eg at Elias fell i andre tankar. Han finn nokre pappkoppar som står på pulten, flyttar litt på dei, og ser ikkje ut som han følgjer med sjølv om det er han som får respons. Jentene stoppar med å gi han respons, ser på han, og Frida prøver å få kontakt med han igjen på denne måten:

*Frida: «Ja. Elias?»*

*Elias: «Ja. Kva er det?»*

*Frida: «Eg trur du bør... (Ser på han og på koppane) Nei».*

Og på denne måten får ho han med seg inn i samtalen igjen. Han set frå seg koppane, responderer på det ho seier, og byrjar å skrive ned stikkord frå responsen på arket sitt. På den måten hjelper dei kvarandre til å halde fokus på det arbeidet som skal gjerast.

Ein faktor som gjer at gruppene lettare held seg til det dei skal, er truleg at eg er til stades i rommet som observatør. Det er truleg lettare å spore av, å snakke om andre ting dersom gruppa ikkje har ein vaksen til stades. Dei andre responsgruppene i klassa, som ikkje er med i dette studiet, hadde ein vaksen som kom innom med jamne mellomrom, og slik vil ein autentisk klasseromsituasjon også utspele seg.

Samtalen i gruppene består ikkje berre av sjølve kommentaren til teksten, men også støttande replikkar, bekreftande nikk, smil og latter. Den som får responsen er i høg grad også den som bekreftar og nikkar, og på denne måten ser ein at elevane kommuniserer med kvarandre og utviklar eit tankefellesskap. Ein ser samspel i gruppa, slik Bakhtin snakkar om dialog og samspel (Bakhtin, 1984, 1986, 1998). Går ein attende til responsgruppe 1 og Guro sitt spørsmål om kva kriteriet *tilpassa til mottakar* tyder, har me døme på ein dialog der det ser ut som elevane utviklar ein tankefellesskap av fagleg art. Frida forklarar og Guro oppnår ei ny forståing som ho tar med seg vidare. Dette kan vere eit døme på at responsen blir eit medierande verktøy der Guro oppnår ny læring ved hjelp av dialogen i responsgruppa (Bakhtin, 1984, 1986; Vygotsky, 1978). Eit anna døme eg synes kan illustrere det språklege tenkjearbeidet i gruppa er henta frå samtalen mellom Casper og Beate.

*Casper: «Du hadde ein del skrivefeil og så forsto eg ikkje det eine, eller ikkje heile avsnittet «Eit argument for at vi bør toppe lagidrett er at viss vi har best mogleg lag så kan vi komme på 1 plass..»*

*Beate: «Det e første plass».*

*Casper: «Ja, eg forsto det, men, der har du skreve feil, og så har du skrive masse «di» for «dei» og så skreiv du eit argument «mor» er vi ikkje bør toppe lag og så skreiv du «di» på det siste her og.»*

*Beate: «Ja».*

*Casper: «Ja, det va det.»*

*Beate: «Okei».*

Utdraget viser at Beate høyrer kva Casper seier, ho rettar opp i ei misforståing undervegs, og ho bekreftar med orda *ja* og *okei* at ho lyttar til responsen som han gir til henne. Saman rettar dei opp i ei misforståing, slik at setninga gir betre meining. Her handlar det om ein liten skrivefeil der det er skrive «1» i staden for «første», men endringa i det eine ordet skapar likevel ein stor forskjell i den reviderte teksten.

I dette døme på det same er det Elias som får respons på teksten sin i ein fagleg diskusjon knytt til nokre poeng responsgruppa trekkjer fram:

*Guro: « I teksten, eg såg iallfall ein skrivefeil, og det var «ture», liksom «Med ein ny hund kan me gå lengre ture»»*

*Elias: «Åja..»*

*Guro: «Eg trur kanskje det skulles stått turar».*

*Elias: «Ja».*

*Guro: «Det var ein bra tekst...Du burde delt inn i avsnitt sånn at det blei...»*

*Frida: «....liksom fleire avsnitt.»*

*Guro: «Ja. Kanskje ein avslutning eh, at du eh ..»*

*Frida: «Ja»*

*Guro: «Kanskje har ei løysing til, sånn ja... Håpar du skjønnte kva eg meinte?»*

*Elias: «Ja, at eg ska ha ei betre avslutning og at eg ska gjere noko med..»*

*Guro: « Ja. At du altså tar med en løysing. Men det va ein bra tekst da».*

Elias bekreftar at han følgjer med, og at han forstår kva Guro meiner. Utdraget viser at alle på gruppa er aktivt med i dialogen, og at dei saman skapar ein gruppedialog, eit fellesskap der dei diskuterer den same teksten og der målet er å forbetre den. Revisjonane til Elias viser at han ikkje klarar å ta imot all responsen han får her, men den reviderte teksten har avsnitt og han har jobba med avslutninga si. Han svarar, nikkar og gjentek noko av det Guro seier. Guro og Frida påpeikar at Elias manglar avslutning, og at han kanskje kan ha med ei løysing i avslutninga si, men dei diskuterer ikkje kva han kunne hatt med i ei slik avslutning og kva løysinga kunne vere. Dei kjem heller ikkje med konkrete forslag til løysing. Dette er noko som går igjen i begge responsgruppene. Elevane er inne i ein dialog om teksten, dei startar ein tanke som kan gi teksten forbetringar, men dei klarer ikkje å diskutere og utdjupe innhaldet. Dialogen stoppar opp og ein går over til neste punkt. Dette er truleg noko som kan øvast på og utviklast, men materialet mitt viser at dei er på veg til å etablere ein fellesskap for samtale om tekstar.

Utdraget er og eit døme på at elevane avbryt kvarandre. Slike avbrytingar kan handle om at dei ikkje er gode nok til å følgje gruppereglar med å vente på ordet, men det kan også handle om at elevane er ivrige og vil hjelpe kvarandre.

Stundom kan dialogane i gruppene verke som det førekjem lite samspel. Ein elev les teksten sin, og dei andre gir respons etter tur. Det er lite innspel frå dei andre undervegs og få spørsmål frå den som mottar responsen. Nokre gonger godtek elevane responsen ukritisk slik

som i utdraget under. Casper rettar på eit ord som ikkje er skrive feil, men ingen på gruppa protesterer.

*Casper: Eg veit ikkje om det skrives rett, men «mi meining?». Er det ikkje skrivefeil med «mi meining?» Skrives ikkje det min meining?*

*Daniel: «Jo, det gjer kanskje det».*

Det kan hende medelevene ikkje veit at Casper tar feil, men det kan også hende at ingen seier noko fordi Daniel, som har kome langt i skriveutviklinga si, ikkje protesterer. I revisjonen endrar Daniel ordet slik at det vert feil, og er eit døme på at responsen nokre gonger ikkje fører til at tekstane blir betre. Andre gonger er elevane usamde og korrigerer kvarandre slik som når Beate seier til Casper at han har skrive ordet *vere* feil. Daniel protesterer og seier at ordet er rett skrive, og Casper høyrer på han slik at det rette ordet blir ståande i teksten. Elias protesterer når han får råd om å skrive eit motargument til. Han viser til kriteriearket der det står at han skal ha minst eit motargument, noko han også har. Han viser tydeleg at han ikkje er interessert i å følgje dette rådet. Guro har derimot forstått at Frida også meiner at motargumentet til Elias burde kome tydelegare fram, det burde stå i eit anna avsnitt. Dette noterer Elias seg, og me ser at dialogen blir ei støtte for tanken. Elevane støttar kvarandre ved å justere kvarandre, gjere ting klarare for kvarandre, og ved hjelp av kvarandre får dei truleg ei betre forståing av sin eigen tekst, og dermed oppnår ein betre mogelegheit til å revidere teksten sin etterpå. Når ein går i dialog, handlar det ikkje i følgje Bakhtin om å vere samd eller usamd, me å prøve å finne sin eigen versjon slik at ein oppnår indre overtydande diskurs (Igland & Dysthe, 2001, s. 116). I desse dialogane ser me altså tendensar til at dei hjelper kvarandre til å strekke seg mot auka innsikt i skrivninga, og slik eg ser det i retning av proksimal utviklingssone (Vygotsky, 1978), der elevane som gruppe kjem med viktige bidrag kvar på sin måte.

#### 4.6 Kva tar elevane med seg frå responsgruppa til revisjonsarbeidet?

Over har eg analysert og drøfta kva som karakteriserer den munnlege responsen elevane gir kvarandre i responsgrupper. I det følgjande rettar eg merksemda mi mot korleis elevane brukar medelevresponsen dei får, og rettar merksemda mot det andre av dei to forskingsspørsmåla mine og forsøker å svare på kva elevane tar med seg frå responsgruppene til revisjonsarbeidet med tekstane. Eg studerer elevane sitt første og andre utkast av tekstane for å sjå etter endringar som er knytt til responsen dei har fått frå medelevene. Eg viser også til kor mange eigeninitierte endringar elevane har gjort fordi det vil vere med på å gi eit bilete



av om medelevresponsen er viktig for revisjonsarbeidet deira. Ved å sjå på kva revisjonar dei gjer på eiga hand og kva revisjonar dei gjer som eit resultat av responsen, vil det gi eit bilete av heile revisjonskompetansen til eleven. Deretter brukar eg LOSE-modellen for å sjå kva revisjonsstrategiar elevane nyttar når dei reviderer tekstane sine.

#### 4.6.1 Positiv haldning til revisjon

Eg observerer at alle elevane noterer stikkord på responskjemaet sitt, og ved gjennomlesing etterpå ser eg at alle har notert ned fleire stikkord frå responsen dei har fått. Like etter at dei har vore i responsgruppa, går dei attende til plassen sin og reviderer teksten. Dette er i tråd med forskning som seier at responsen må brukast med ein gong om den skal ha effekt (Black & Wiliam, 1998a; Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989). Elevane fortel også i intervjuet at dei brukte responsen til å revidere teksten sin, og alle meinte at teksten vart betre etterpå.

#### 4.6.2 Revisjonar knytt til responsen

Alle elevane reviderer teksten sin etter responsrunden (vedlegg 6). Det er ulikt kor mange revisjonar dei gjer, men som tabellen under viser, vart alle tekstane lengre, noko som i det minste indikerer at tekstane er arbeidd med i revisjonen.

Elevtekst	Talet på ord i 1.utkast	Talet på ord i 2.utkast	Auke i prosent
A: Ada	342	412	20,8 %
B: Beate	217	257	18 %
C: Casper	164	201	22,5 %
D: Daniel	185	258	39,5 %
E: Elias	102	130	27,5 %
F: Frida	129	197	52,7 %
G: Guro	148	246	66,2%

**Tabell 9:** Oversyn over lengda på tekstane frå første til andre utkast.

Tekstane er ganske korte både før og etter revisjonen, noko som truleg har samanheng med den korte skrivetida dei fekk, omlag 30-45 minuttar i kvar skriveøkt.

Tabell 4, s. 44, viste at det til saman vart gitt 54 råd til tekstane, noko eg talde opp etter transkribering av opptaka i responsgruppene, Ein del av desse kommentarane påpeikar det same, og er difor slått saman i tabellen på neste side som viser kor mange synlege revisjonar elevane har gjort ut frå medelersresponsen dei fekk.

Det er ikkje uproblematisk å skilje mellom kva som er eigeninitierte revisjonar og kva som er eit resultat av responsen. Når Frida til dømes får respons om at nokre av setningane ikkje gir så mykje mening, har eg tolka revisjonane der ho har bygd ut setningane sine som eit resultat av responsen. Eg tolkar det slik at når ho les setningane sine, les ho setningane sine i lys av denne responsen. Når Daniel seier til Beate at nokre av argumenta hennar er like, vel eg å

tolke endringane hennar på innhaldsnivå som ein følgje av denne responsen. Når ho også gjer endringar der ho erstattar ord i setningane sine, ser eg på det som eigeninitierte. På ei anna side kan ein tenkje at endringane ho gjorde på bakgrunn av responsen frå Daniel, førte til dei andre endringane som eg har kalla eigeninitierte. Det vil altså vere noko usikkerheit her, og eit visst tolkingsrom.

Ei anna utfordring med å setje dette inn ein tabell, er at ein kommentar stundom fører til revisjonar fleire stader i teksten. Ada har fått respons på at nokre argument burde vore betre forklart. I teksten har ho forklart argumenta betre to stader, men i tabellen førekjem dette som ein revisjon fordi revisjonen vart gjort på bakgrunn av den eine kommentaren. Oppsettet under kan likevel gi eit bilete av korleis responsarbeidet i grupper blir tatt vidare i revisjonane elevane gjer.

Elev	Respons som gir råd om endring	Revisjonar knytt til Responsen	Eigeninitierte revisjonar
Ada	8	4	1
Beate	6	5	4
Casper	5	3	1
Daniel	6	5	1
Elias	5	3	2
Frida	6	6	0
Guro	3	3	2
Sum	38	29	11

**Tabell 10:** Oversyn over kor mange revisjonar som er knytt til responsen.

Tabellen syner at av dei 38 kommentarane som gir råd, gjer elevane 29 endringar i tekstane sine som følgje av medelevresponsen og 11 eigeninitierte endringar. At over halvparten av revisjonane kan knytast til responsen, viser at elevane i stor grad brukar responsen dei har fått til revisjon. Ein ser også at elevane gjer minst ein eigeninitiert revisjon, noko som kan tyde på at dei er i ferd med å utvikle kompetanse innan eigenvurdering. Ni av kommentarane har ikkje ført til revisjon, og det kan vere ulike grunnar til det. Sjølv om elevane går i gang med skriving av andreakastet like etter arbeidet i responsgruppene, kan det vere vanskeleg å halde fast på den munnlege responsen dei har fått dersom dei ikkje har notert den ned på arket sitt. Ei anna årsak til at elevane ikkje tar omsyn til all responsen, er som eg tidlegare har vist døme på, at noko respons kommenterer skrivefeil som ikkje er skrivefeil.

Det er ulikt kor mykje kvar elev reviderer og kor synlege revisjonane er i tekstane. Nokre reviderer berre eit ord som er feilskrive, nokre legg til ord i setningane sine, og nokre omorganiserer teksten og gjer om på avsnitta sine ved å slette og legge til. Talet på revisjonar og talet på auka ord frå første til andre utkast fortel dermed ikkje kor store endringar dei ulike

elevtekstane har fått, men dei fortel at det har skjedd endringar. Frida og Guro brukar all responsen dei får til å gjere revisjonar i teksten. Frida, Beate og Daniel gjer flest revisjonar knytt til responsen. Beate og Daniel sine tekstar har mest merkbare endringar på globale nivå, og Beate gjer flest eigeninitierte revisjonar. Dette til trass for at Beate sin tekst er den som aukar minst i talet på ord frå første til andre utkast. Guro sin tekst aukar med flest ord, sjølv om ho berre har fått tre responskommentarar. Ada og Casper sine tekstar har blitt noko lengre. Elias sin tekst er den kortaste, også etter revisjonen., men ein kan ein sjå tydelege endringar i teksten hans.

#### 4.7 Elevane sine revisjonsstrategiar

LOSE – tabellen, tabell 11, viser kva strategiar elevane brukar når dei reviderer. Tabellen viser revisjonar som tydeleg kan sporast attende til medelevresponsen. Summen av revisjonane i tabell 11 er likevel høgare enn summen av revisjonar i tabell 8 som viser talet på revisjonar knytt til responsen. Tabell 11 viser nemleg alle revisjonane eleven har gjort knytt til responsen. Ein kommentar fører stundom til to revisjonar, slik ein finn i tekstane til Ada, Beate og Elias, og difor blir summen av revisjonar høgare i tabell 11 enn tabell 8. Eit døme kan vere det følgjande utdraget frå Ada sin tekst. Ho har fått ein kommentar som handlar om forklare argumenta sine betre, og det vert peika på det første argumentet i utdraget. Når ho reviderer teksten sin legg ho til tekst i to avsnitt, både det som vart nemnd i responsgruppa, men også i eit ein anna avsnitt i teksten. Understrekingane viser kva ho har lagt til.

<p>Utdrag frå første utkast  <i>Og viss du ikkje blir med på det toppa laget kan du føle deg utanfor og at du ikkje er god. Så slutter du på idretten, når du egentlig syns det er gøy.</i>          .....</p> <p><i>Men viss du øver masse så kan du bli like god som alle dei andre og da er det bra med toppa lag. For det kan være bra med toppa lag for da kan jo dei beste spile på ett lag.</i></p>	<p>Utdrag frå andre utkast  <i>Og viss du ikkje blir med på det toppa laget kan du føle deg utanfor og at du ikkje er god. Så slutter du på idretten, når du egentlig syns det er gøy. <u>Og vis folk snakker om det på skolen så kan du også bli utestengt og dei kan sei at du er dårlig osv</u></i>          .....</p> <p><i>Men viss du øver masse så kan du bli like god som alle dei andre og da er det bra med toppa lag. For det kan være bra med toppa lag for da kan jo dei beste spile på ett lag, <u>og utvikle seg til et bedre lag</u></i></p>
--	--

Det kan sjå ut som responsen frå medelevane har fått Ada til å lese gjennom teksten med andre auge. Ho har sjølv måtte finne ut kva fleire argument ho må forklare. Setningane ho legg til fører til at lesaren får ei litt betre forståing av kva ho meiner, men likevel er den kanskje prega av å vere ei nærast teknisk tilføyning som ikkje gjer teksten udiskutabelt betre.

LOSE-tabellen under viser at ingen av elevane nyttar seg av alle revisjonsstrategiane, og dei dominerande revisjonsstrategiane er å *legge til* og *erstatte*. Revisjonsstrategien *legge til* er den aller mest brukte, og det samsvarar med funna i studien til Agnete Bueie av elevar på ungdomsskulen (Bueie, 2017b).

Elev	L (legge til)	O (omorganisere)	S (slette)	E (erstatte)
Ada	2	0	0	3
Beate	2	0	2	5
Casper	1	0	1	1
Daniel	3	1	0	1
Elias	4	0	0	0
Frida	3	0	0	4
Guro	2	0	0	1
Sum	17	1	3	15

**Tabell 11:** Oversyn over elevane sine revisjonsstrategiar plassert i LOSE-tabellen.

Nedanfor viser eg døme på revisjonar gjennom å vise utdrag frå elevtekstane. Tekstane i sin heilheit ligg vedlagt (vedlegg 6). Alle revisjonar er understreka i teksten.

#### 4.7.1 Legge til

Det er mange døme på revisjonsstrategien *Legge til* i alle elevtekstane. Responsen kan handle om at argument bør forklarast betre, slik utdraget frå Ada sin tekst ovanfor viste.

Respons som er retta mot manglande innleiing eller avslutning, fører også til at elevane legg til innhald i teksten sin. Dei fleste revisjonane i denne kategorien fører til endringar på det globale tekstnivået innhald. Casper, Elias og Guro har fått respons på at dei manglar avslutning og har difor lagt til avslutning i teksten sin. Guro har også fått respons på at ho manglar motargument, og har skrivne motargument i teksten sin. Revisjonane til Guro gjer teksten hennar mykje lengre og gjer teksten til ein betre argumenterande tekst fordi den nå inneheld både argument og motargument. Dette er såleis eit døme på at responsen kan vere med å utvikle elevane sine tekstar.

Alle revisjonane Elias har gjort i teksten sin handlar om å legge til. Han legg til tydelege avsnitt i teksten, noko han ikkje hadde i det første utkastet sitt. Han legg også til ord slik at to av setningane blir lengre, og i eit avsnitt legg han til ei heil setning i starten av avsnittet og nokre ord i siste setning. Responsen Elias får, handlar om at motargumentet må kome

tydelegare fram. Dette ordnar han med å legge til avsnitt mellom argumenta og motargumentet, men i tillegg legg han til ei setning som viser tydeleg kva som kjem vidare i avsnittet. Orda han legg til i siste setning, gir også ei betre støtte til motargumentet hans.

Utdrag frå første utkast: <i>Det er mye jobb og ha en mye større hund. Det er sikkert at den nye liker ikke Luna og det kan vare Luna ikke liker og da kan det bli slåssing.</i>	Utdrag frå andre utkast: <i><u>Nå kommer motargumentene mine.</u> Det er mye jobb og ha en mye større hund Det er sikkert at den nye liker ikke Luna og det kan vare Luna ikke liker og da kan det bli slåssing <u>og da blir det ikke bra.</u></i>
---	--

Revisjonane til Elias kan tyde på at responsen kan vere med å utvikle teksten. Motargumentet hans har fått ein ryddigare struktur og eit innhald som er lettare å lese. Revisjonen får dessutan konsekvensar for innhaldet i teksten hans.

Som me såg tidlegare fekk Beate gjennom responsen høyre at nokre av argumenta hennar var litt like, og ho fekk forslag frå Daniel om å bruke argumentet «*Du kan bli oppdaga og bli profesjonell fotballspelar og få det som jobb*». I den revidert teksten ser det nye argumentet hennar slik ut:

*«Det siste argumentet for er viss dei beste er på banen og spelar kan det være ein talentspeidar der å ser etter gode unge spelare som kan være med på eit større lag så kan dei ende opp profesjonelle».*

Beate har tatt med seg rådet frå responsen og skrive argumentet inn i teksten på sin eigen måte. Ho har ikkje notert seg ordrett det Daniel sa, men ho har fått med seg hovudpoenget hans. Ho kopierer ikkje poenget hans direkte, men gjer det til sitt eige i teksten sin.

#### 4.7.2 Omorganisere

Det er berre eit døme på omorganisering. Daniel får respons på at «mi meining» burde stå i innleiinga og ikkje i avslutninga, og responsgivaren oppmodar til å bruke strategien omorganisere. I revisjonen flyttar han eit avsnitt inn i innleiinga, og innleiinga endrar seg frå første til andre utkast som understrekingane viser i tekstane på neste side.

<p>Utdrag frå første utkast:</p> <p><i>Topping av lag i idrett</i></p> <p><i>Allereie i 12-13 års alderen begynner klubber og lag og toppe laga sine men er det greit? Topping av lag i idrett betyr at kun dei beste får spele. Dei som ikkje får spele er rett og slett ikkje ein av dei beste. Eg synest topping er bra fordi då kan dei beste bli betre.</i></p>	<p>Utdrag frå andre utkast:</p> <p><i>Topping av lag i idrett</i></p> <p><i>Allereie i 12-13 års alderen begynner klubber og lag og toppe laga sine men er det greit? Topping av lag i idrett betyr at kun dei beste får spele. Dei som ikkje får spele er rett og slett ikkje ein av dei beste. <u>Min meining er at det går bra med topping frå Ungdomskulen og oppover. Fotball er jo eit lagspel så eg synest alle burde få vere med i ung alder.</u> Eg synest topping er bra fordi då kan dei beste bli betre</i></p>
--	---

Daniel gjer på bakgrunn av responsen ei endring som gjer at han oppfyller kriteriet om at saka skal presenterast i innleiinga, og meininga hans skal vere med. Det blir tydelagre for lesaren kva han skal skrive om kva og kva han meiner. Likevel ser ein at han kunne vore meir kritisk når han flytta dette avsnittet. Setninga «*Fotball er jo eit lagspel så eg synest alle burde på vere med i ung alder*», passar ikkje heilt inn i samanhenga, og det kan tyde på at endringane han gjer er meir styrt av responsen han får enn av enn av eigen omarbeiding av teksten. Daniel viser her at han brukar responsen, han klarer å omorganisere teksten sin, men burde vore ein endå meir kritisk lesar av sin eigen tekst. Han er ein av dei som har kome lengst i skriveutviklinga si, men treng likevel å opparbeide betre revisjonskompetanse og eigenvurderingskompetanse.

#### 4.7.3 Slette

Det er berre tre revisjonar der elevane slettar som eit resultat av responsen, og revisjonane som blir gjort er retta mot innhald og organisering. Beate slettar for store mellomrom mellom ord nokre stader i teksten, ein revisjon som knapt er synleg og som ikkje får konsekvensar for inntrykket av teksten. Ho har også fått respons på at nokre argument er like, og i revisjonen kan me sjå at ho har sletta eit argument og dermed eit heilt avsnitt i teksten sin. Denne revisjonen gjer teksten hennar ryddigare for lesaren, og argumenta hennar kjem tydelegare fram. Det må også nemnast at Beate sine revisjonar skil seg ut frå dei andre ved at ho brukar sletting som revisjonsstrategi tre gonger når ho gjer eigeninitierte revisjonar. På grunn av sletting og at ho legg til nytt innhald i teksten sin, er hennar andre utkast veldig endra både når

det gjeld innhald og struktur. Dette til trass for at hennar tekst berre auka med 18 % i talet på ord frå første til andre utkast. Teksten hennar viser at det ikkje er talet på ord som avgjer om teksten vert betre etter revisjonen. Det handlar i like stor grad om korleis eleven klarer å bruke responsen i kombinasjon med eigen omarbeiding og eigenvurdering av teksten.

Casper får respons på at han har skrive eit ord feil, men vel å slette heile setninga. Etterpå erstattar han setninga med ei ny setning, som eg viser nedanfor når eg skriv om strategien *Erstatte*.

Funna viser at det vert gitt respons som kan føre til sletting av ord, tekst eller setningar. Når responsen peikar på at argument er like eller at setningar ikkje gir mening, kunne revisjonane ført til sletting i teksten, noko som ikkje er tilfelle her. Det kan tyde på at det er vanskeleg for elevane å ta bort noko dei har skrive, og lettare for dei å legge til innhald.

#### 4.7.4 Erstatte

Alle elevane bortsett frå Elias, nyttar seg av revisjonsstrategien *erstatte*. Dei fleste gonger handlar revisjonane om å erstatte eit feilskrive ord med eit riktig skrive ord, men nokre av elevane erstattar ei setning med ei anna setning. Casper har fått respons på at han manglar innleiing. I andreutkastet sitt har han gjort endringar i innleiinga si. Setningane som er understreka i første ukast er erstatta av dei understreka setningane i andre utkast.

Utdrag frå første ukast: « <u>Det bør vere topping av lag når ein blir 13 år. Eg skal skrive korfår det bør vere topping av lag. Det er bra og ha topping av lag synest eg.</u> »	Utdrag frå andre utkast: « <u>Det bør vere topping av lag når ein blir 13 år. Min mening er at ein bør ha topping av lag da kan dei som øver bli betre.</u> »
--	--

Casper viser her at han erstattar to av setningane sine med ei ny setning. Han har truleg brukt kriteriearket etter at han fekk respons om at han manglar innleiing. Der står det at han skal ha med ei innleiing der saka blir presentert og *mi mening* er med. Endringa gjer det tydelegare for lesaren kva han skal skrive om.

Frida har erstatta både ord og setning i innleiinga si. Ho har fått respons på at ordet *nyt* er feilskrive og respons på at ho bør skrive ei betre innleiing. Difor har ho like godt erstatta den første setninga ho hadde med ei anna setning, slik understrekinga syner.

Utdrag frå første ukast: <i>Jeg vil ha et nytt dyr.</i> <u><i>Jeg vil ha et nytt dyr fordi jeg vil ha noe å</i></u> <u><i>leke med.</i></u>	Utdrag frå andre utkast: <i>Jeg vil ha et nytt dyr.</i> <u><i>Jeg vil ha et marsvin sel om jeg allerede har</i></u> <u><i>en hund.</i></u>
--	---

Revisjonen hennar gjer at lesaren nå innleiingsvis veit at teksten handlar om at ho ønskjer seg eit marsvin. I det første utkastet fekk lesaren vite at ho ønska seg i marsvin i det fjerde avsnittet. Ein liten revisjon kan på denne måten få store konsekvensar for lesaren si forståing av teksten.

#### 4.7.5 Oppsummering av revisjonsstrategiane

Revisjonane eg har vist til kan tydeleg sporast attende til medelevresponsen. Funna viser at elevane reviderer ut frå responsen dei får, og at responsen dei gir kvarandre i stor grad heng saman med kriteria elevane brukar. Responsen frå medelevane gir råd om å legge til innhald eller avsnitt og erstatte ord som er feilskrivne med rette ord, og revisjonane elevane gjer rettar seg i stor grad mot dei same tekstnivåa som responsen rettar seg mot. Lite respons rettar seg mot omorganisering av tekstdelar og kan tyde på at kriteriearket gir elevane ein tydeleg nok struktur for skriving av argumenterande tekst. Dei fleste tekstane er godt organisert i dei ulike tekstdelane, og dermed vert det gitt lite respons på dette, som igjen fører til få revisjonar ved bruk av denne revisjonsstrategien. Dette samsvarar med funn i studien til Agnete Bueie, der ei skriveverne hjelpte elevane å strukturere den argumenterande teksten, slik at dei ikkje trong å omorganisere tekstdelar (Bueie, 2019).

Funna kan tyde på at elevane ukritisk stolar på responsen dei får og at revisjonane blir som å svare på responsen ved å legge til, i staden for å omarbeide teksten sjølv. Dette kan truleg handle om manglande revisjons- og eigenvurderingskompetanse. Den klare samanhengen mellom respons og revisjon kan tyde på at ei opplæring i revisjonsstrategiar vil kunne føre til at elevane blir meir merksame på kva endringar som kan gjerast i ein tekst, og at dette igjen kan føre til at ein gir respons som også rettar seg mot at elevane bør slette og omorganisere. Betre revisjonskompetanse vil truleg også føre til at elevane gjer fleire eigeninisierte revisjonar, og då vil ein kan hende også sjå eit større mangfald i bruk av revisjonsstrategiane og ei betra evne til eigenvurdering.

#### 4.8 Dialogen som støtte for utvikling av tekstane

Eg har tidlegare argumentert for at samtalen om tekstane i responsgruppene kan fungerer som tankefellesskap, og skal nå sjå om funna peikar mot at samtalan også kan vere ei støtte for



læring. Funna viser at elevane gjer mange revisjonar som følgje av responsen, og at revisjonane utviklar tekstane deira. Nokre revisjonar fører til store endringar medan andre fører til små endringar, noko som viser at responsgruppa kan fungere som ei støtte for elevane si læring. Gjennom dialogen i gruppa får elevane truleg ei ny forståing av korleis dei kan forbetre tekstane sine. Dei hjelper kvarandre til å få ei betre forståing av sin eigen tekst, og går inn i revisjonsarbeidet etterpå med ei ny innsikt. På denne måten hjelper medelevane kvarandre, dei blir den kompetente andre for kvarandre og legg til rette for utvikling i den proksimale utviklingssona (Vygotsky, 1978).

Funna peikar mot at dialogen blir brukt som eit medierande middel på den måten at elevkommentarane kan vere med å setje i gong læring. Alle tekstane viser endringar, noko som kan tyde på at elevane utviklar seg som skribarar og får ei ny innsikt i skrivinga si. Dette ser ein hos Ada som utvidar argumenta sine etter responsen, eller Beate som får respons på at mange av argumenta hennar er like og legg til tekst og endrar på argumenta når ho reviderer teksten sin. Casper endrar på innleiinga si og skriv avslutning på teksten sin og Daniel omorganiserer teksten og legg til informasjon. Elias sin tekst får ein tydelegare struktur og Frida legg til informasjon, medan Guro får hjelp av gruppa si til å forstå kva det tyder at teksten er tilpassa til mottakar.

Det kan likevel diskuteras om dialogen alltid fører til utvikling slik Vygotskij omtalar som utvikling i den proksimale utviklingssona (Vygotsky, 1978). Når Beate og Ada i intervjuet fortel at dei ikkje forstod all responsen dei fekk, fortel det at ikkje all responsen førte til læring og utvikling. Når Elias ikkje forstår alle kriterier, kan det også vere vanskeleg å ta imot og bruke responsen han får, og dermed kan det tyde på at ikkje all responsen vil vere med å utvikle han som skribar. Ser ein på teksten til Elias, finn ein ikkje så store synlege endringar frå første til andre utkast. Teksten er lettare å lese fordi den er delt inn i synlege avsnitt, men elles er revideringa hans kjenneteikna av at han svarar kort på responsen frå medelevane ved å legge til ord og setningar. Det er vel lite truleg at han tar med seg responsen til neste skriveprosess, og dermed gir ikkje responsen svaret på *feed forward*, kva som er neste steg (Hattie & Timperley, 2007), og all responsen legg ikkje til rette for utvikling i eleven si nære utviklingszone (Vygotsky, 1978). Likevel kan medelevresponsen setje i gong ein prosess som gjer at eleven på sikt blir betre til å sjå med nye auger på sin eigen tekst. Ved å sitje i grupper og høyre kva dei andre seier om ulike tekstar, kan Elias over tid blir betre til å sjå kva revisjonar han kan gjere i sin eigen tekst, under føresetnad av at dette blir jobba med jamleg. I tillegg treng han truleg meir støtte enn berre medelevrespons for å utvikle seg som skribar.

Han treng blant anna støtte frå vaksne, i form av lærarkommentarar og han treng å utvikle sjangerkompetanse, ordforråd og revisjonskompetanse.

#### 4.8.1 Imitasjon

I studien min viser funna at elevane er mest opptekne av å ta imot respons frå dei andre, og bruke kommentarane dei får til å revidere teksten. Likevel kan ein sjå noko imitasjon i responsgruppe 1, der Beate og Daniel tydeleg tar i bruk idear frå dei andre sine tekstar når dei reviderer tekstane sine. Elevane på denne responsgruppa skriv om det same emnet, å toppe lag i barneidrett. Tre av elevane er for å toppe lag, medan ein elev er mot. Ada som er i mot å toppe lag, argumenterer for at elevar kan føle seg utanfor og utestengt når dei ikkje får vere med på det beste laget. Dette argumentet tar Daniel med seg i sitt andreutkast av teksten, når han skriv på motargumentet sitt. I førsteutkastet skriv Daniel at det ikkje berre er positivt å toppe lag fordi dei som ikkje er på det beste laget kan bli dårlegare og kanskje slutte. I andreutkastet legg han til at dei som ikkje er på det beste laget kan føle seg utestengt. Daniel får ingen kommentarar om dette gjennom responsen, og eg har kategorisert denne revisjonen som eigeninitiert. Det kan tyde på at Daniel kan ha fått ideen til dette motargumentet ved å lytte til Ada sin tekst.

Daniel har gjort endå ein eigeninitiert revisjon som truleg er ein imitasjon av Ada, Beate og Casper sin tekst. Han har lagt til ei ny avslutning på teksten sin som ikkje kan sporast attende til responsen frå dei andre. Han skriv om ei mogeleg løysing der ein deler laget i to lag, der det beste laget kan spele i 1.divisjon og det andre laget kan spele i 3.divisjon. Denne løysinga er svært lik løysinga til Ada, som meiner at ein kan dele laget i to lag, eit for dei som har lyst til å satse, og eit for dei som vil ha det gøy, og Beate si løysing om at trenarane kan dele spelarane inn i 1-ar og 2-ar lag. Casper skriv også om å dele laget i to slik at det eine laget kan spele i 1.divisjon og det andre i 3.divisjon, men han skriv dette som eit argument og ikkje ei løysing. Ein ser dermed at Daniel låner element frå dei andre, han skriv fram ei ny løysing på problemet sitt. Han flettar det inn i teksten sin med sine egne ord, og på den måten blir ikkje imitasjonen berre ein kopi av dei andre sine tekstar, men han utnyttar lånet og gjer det til sitt eige.

Beate har gjort ein eigeninitiert revisjon som kan knytast til imitasjon. I andreutkastet av teksten har ho i innleiinga si lagt til informasjon der ho forklarar kva det inneber å toppe eit lag. Både Ada og Daniel har i innleiingane i sine førsteutkast, skrive forklaring på kva det tyder å toppe eit lag, og Beate har truleg fått inspirasjon frå tekstane deira.

På responsgruppe 2 finn eg ikkje spor av imitasjon. På denne gruppa skriv to av elevane om det same, at dei ønskjer seg eit nytt dyr, og ein av elevane skriv om at ho ikkje ønskjer seg gratis skulemat. Ulike tema kan vere ei årsak til at dei ikkje imiterer innhald. Ser ein attende til imitasjonane som er gjort på responsgruppe 1, er det nettopp innhald som blir imitert, ikkje struktur eller setningar. Det kan også tyde på at det er dei skrivarane som har kome lengst i skriveutviklinga si som også klarer å nyttiggjere seg av imitasjon. Dei andre elevane kan ha nok med å ta imot responsen, og å nyttiggjere seg av den, og dei klarer dermed ikkje å få med seg gode element frå dei andre sine tekstar som dei kan nyttiggjere seg av i sin eigen tekst.

Funna mine viser at tekstane og samtalen i responsgruppa kan føre til imitasjon, at elevane lærer og utviklar tekstane sine ved å gjere lån frå dei andre på gruppa. Ved å ta etter andre, kan eleven nå lengre enn på eiga hand, ein tanke som også kan kjennast igjen i Vygotskij sin teori om at barn lærer ved imitasjon (Vygotsky, 1978).

#### 4.8.2 Positive sider ved medelevrespons

Gjennom intervjuet opplever eg at elevane er lette å snakke med, og ærlege når dei svarar på spørsmål. Når eg spør om dei likar å skrive tekstar, er ikkje alle positive til skuleskriving, men dei seier at interessa for skriveoppgåvene varierer i høve til kva tekstar dei skriv. Gruppe 1, som alle skriv om å toppe lag i barneidrett, er svært positive til å skrive akkurat denne argumenterande teksten. Dei meiner at skriveoppgåva handlar om noko dei interesserer seg for, noko som dei er opptekne av på fritida si.

Elevane på gruppe 2 er derimot samde om at det var vanskeleg å skrive argumenterande tekst. Det var vanskeleg å finne gode argument, og særleg motargument. Jentene likar betre å skrive eventyr, mens Elias helst vil skrive faktatekstar om lastebilar, som han interesserer seg for. Elias og Frida meiner at kriteria gjer at det blir vanskeleg og keisamt å skrive tekstar, og Elias likar ikkje at han må skrive så lange tekstar.

Elevane er positive til å være i responsgrupper, og positive til å gi kvarandre respons. Dei seier at det er fint å få tips til forbetring av teksten og fint å kunne spørje om hjelp om dei treng det. Dei synes det er bra at dei andre seier ifrå om feil i teksten, og framhevar det som positivt at dei får meir respons i grupper enn om dei berre arbeider saman to og to som dei plar gjere. Dei seier at det positivt at fleire høyrer teksten fordi elevane på gruppa ser ulike ting ved teksten som kan forbeistrast. Elias seier at når han skulle revidere teksten, og ikkje visste kva han skulle skrive, såg han på responsen han hadde fått og då vart det lettare å skrive vidare på teksten. Andre kommentarar handlar om at det er fint å få respons frå medelevar

fordi dei er på same nivå eller *level* som ein sjølv. Slike kommentarar rører ved noko av det som er kjernen i medelevrespons, og som nettopp viser verdien av tilbakemeldingar gitt av jamaldra. Responsen kjem ikkje frå den høgt kompetente læraren som dermed sit midt i fasiten, men ein medelev som er omtrent på same nivå som ein sjølv. Medeleven ser på teksten med omtrent dei same augo som ein sjølv, og elevane føler at dei får respons på sitt eige nivå. Dette samsvarar med forskning eg viste til innleiingsvis (Black et al., 2004; Leahy et al., 2005; MacArthur, 2011). Andre utsegn som støttar dette er «Elevane veit korleis ein kan skrive. Dei vaksne gjer at me må skrive avanserte greier», «Dei skjønner det, viss det er kompisane våre, kva me meiner og sånn». «Medelevane forstår meir kva du meiner og det er litt vanskelegare å forstå kva læraren meiner». «Medelevane skriv tekstar sjølv og då veit dei kva me kan gjere for å forbetre den»

Det blir også sagt at lærarane er meir pirkete på skrivefeil og at dei blir veldig opptekne av det formelle ved skrivinga. Ada og Beate meiner at lærarane må bli flinkare til å gi respons på om teksten og argumenta er bra, om ein skal legge til noko og om ein har gløymt noko. Dette kan peike mot at lærarane også må vere meir bevisst på alle tekstnivåa i teksttrekanten slik at det ikkje vert «nedoverskliding» i responsgivinga deira (Hoel, 2000b; Kronholm-Cederberg, 2009).

#### 4.8.3 Utfordringar med medelevrespons

Under intervjuet får eg elevane i samtale om kva dei meiner er forskjellen mellom medelevrespons og lærarrespons, og kva type respons dei likar er best. Sjølv om elevane er svær positive til medelevresponsen, stiller dei også spørsmål til dei andre elevane og sin eigen kompetanse. Me finn utsegn som «Medelevane oppdagar berre dei største feila, men lærarane oppdagar mange feil». «Så viss teksten skal bli best mogeleg, så er det kanskje lurast med ein vaksen, men det er mange av elevane som er flinke til å gi respons». Dette samsvarar med forskning som eg viste til innleiingsvis (MacArthur, 2011; Mok, 2011; Tsivitanidou et al., 2011).

Sjølv om dei er positive til medelevrespons seier Guro og Elias at det var litt skummelt å lese opp teksten sin fordi dei var redde for å lese feil, og Guro seier at ho var redd for at det var mykje feil med teksten hennar. Dei andre på gruppa bekreftar dette. Alle på denne gruppa er samde om at det var best å gi respons, nettopp fordi dei syntes det var litt skummelt å få respons. Dei fortel også at dei sjeldan les teksten høgt i klassa, og det kan vere litt av grunnen til at dei synes det er rart å lese teksten sin høgt. Ofte leverer dei berre teksten til læraren som etterpå kommenterer teksten munnleg eller skriftleg. Det er som regel valfritt å lese teksten høgt i

klassa. Gruppa til Ada, Beate, Casper og Daniel er ikkje samde i om det er best å gi eller å få respons. Beate og Ada likte best å gi respons og grunngir det med at det av og til var litt vanskeleg å forstå kva dei andre meinte, og seier samstundes at dei må bli flinkare til å spørje om dei ikkje forstår ein annan gong. Casper og Daniel likte best å få respons fordi dei då kunne gjere teksten sin betre. Alle på denne gruppa likte best å få kommentarar som kunne gjere teksten betre, og var ikkje like opptekne av dei positive kommentarane. Elevane på begge gruppene meiner at responsen var nyttig for dei, og at dei brukte responsen når dei skulle revidere teksten. Alle elevane meiner også at tekstane deira blei betre etter revisjonen.

Går me attende til Dysthe sitt syn på kva funksjon responsgrupper han ha finn ein spor av alle desse funksjonane i denne studien (Dysthe, 1993). Dysthe hevdar at responsgrupper kan erstatte læraren sin funksjon, at elevane skal bli betre skrivarar på sikt og at gruppene kan ha ein sosial funksjon (Dysthe, 1993). Den sosiale funksjonen som me også kan finne hos Bakhtin og Vygotskij, har eg allereie vist til ved samspelet og den gode dialogen i gruppa. Eit anna mål er at responsgruppa skal erstatte læraren sin funksjon ved at elevane skal gi respons som fører til betring av tekstane. Funna viser at alle elevane reviderer tekstane sine, og dermed kan ein hevde at responsen er med å setje i gong prosessar som gjer at elevane utviklar tekstane etterpå. Likevel ser ein at endringane ikkje alltid er så store, og at elevane ikkje klarer å gi effektiv respons på den måten forskning meiner er effektiv og læringsframande (Hattie & Timperley, 2007). Elevane klarer til ein viss grad å gi tilbakemelding på spørsmåla til Hattie & Timperley: *kvar er eg?*, *kvar skal eg?*, og *kva er neste steg?* Dei rosande, positive kommentarane er med på å svare elevane på spørsmålet *kvar er eg?*», fordi elevane fortel kvarandre kva som er bra ved teksten. Samstundes viser funna at dei rosande, positive kommentarane er generelle og utan grunngeving. Dei fortel gjerne at det var ei bra innleiing eller gode argument, men kan også vere så generelle at dei seier at det er ein god tekst. Desse kommentarane peikar dermed ikkje på kva det er som gjer innleiinga eller argumenta gode, men anerkjenner arbeidet ved å rose. På den måten får elevane respons på at det dei har skrivne er bra, men likevel veit dei ikkje alltid akkurat kva det var ved teksten som gjorde den bra.

Mål og kriterium hjelper elevane til å få svaret på spørsmålet *kor skal eg?* Ser ein attende på funna, er dei fleste kommentarane som gir råd kriteriefokuserte. Når elevane gir kvarandre respons ut frå kriteriana, fortel dei kvarandre også kvar dei skal og kva som er forventa. Funna viser at av dei 54 kommentarane som gir råd, seier 26 av kommentarane kva eleven kan gjere for å betre teksten, og denne responsen er truleg den mest effektive for forbetring. Desse kommentarane kan til ein viss grad gi elevane svaret på kva dei må gjere for å forbetre teksten

sin, *kva er neste steg?* Råda utan grunngeving kan føre til at elevane tenkjer sjølv over kva revisjonar som bør gjerast, men dette krev igjen høg revisjons- og tekstkompetanse.

Sjølv om responsen dei gir kvarandre har element av effektiv respons i seg, blir det feil å seie at elevane kan erstatte læraren sin funksjon ved å gi effektiv respons. Dei har ikkje lært noko om effektiv respons, og har difor ikkje føresetnadar for å gi respons på denne måten. Elevane har heller ikkje den same pedagogiske kompetansen og erfaringa som læraren. Det er vel lite truleg og heller ikkje ønskjeleg at elevane på mellomtrinnet i grunnskulen skal kunne erstatte læraren sin funksjon når det gjeld å gi respons. Dette er også ein av grunnane til at medelevrespons skal vere eit supplement til lærarrespons jf modellen til Thomson og Williams, som eg viste i teoridelen (William & Thompson, 2008, s. 15–16). Læraren har ein annan kompetanse enn elevane, og saman kan ein i mykje større grad bidra til utvikling i den si proksimale utviklingssone. Likevel kan ein sjå på medelevrespons som eit viktig bidrag, og som ei god støtte til lærarresponsen, og jobbe mot at elevresponsen skal bli eit så godt supplement til lærarresponsen som den har mogelegheit for å bli.

Det siste måler Dysthe trekkjer fram er at responsgrupper kan gjere elevane til betre skrivarar på sikt. Denne studien viser ikkje om elevane blir betre skrivarar på sikt, men ut frå funna kan ein anta at dei vil kunne utvikle seg som skrivarar om dei jobbar jamleg med medelevrespons. Funna viser ikkje omfattande revisjonar, men den viser at alle elevane gjer revisjonar, og dermed er på veg mot å forstå at revisjon er ein viktig del av skriveprosessen. Etter at elevane har revidert tekstane, har alle tekstane fått nokre nye element, særleg på innhaldsnivå og rettskrivingsnivå, og responsen har dermed ført til at tekstane har utvikla seg på nokre område.

#### 4.9 Oppsummering

I denne delen oppsummerer eg funn, analyse og drøftingar. Eg gjer først oppsummerande betraktningar rundt elevane si responsgeving, og deretter elevane sin revisjon, før eg oppsummerer korleis elevane i denne studien brukar dialogen som støtte for tankefelleskap.

Alle elevane, uavhengig av kor langt dei har kome i skriveutviklinga klarar å gi og ta imot respons i form av både positive kommentarar og kommentarar forma som råd, både med og utan grunngeving, og dei kommenterer både globale og lokale tekstnivå. Likevel er det ingen kommentarar på det høgste globale nivået, noko som kan tyde på at mottakarbevisstheten ikkje har kome tydeleg nok fram under arbeidet med å skrive teksten. Den klare samanhengen mellom elevane si bruk av kriteriearket og responsgevinga, forklarar nok også kvifor ein ikkje

ser *nedoverskliding* i funna. Sjølv om ein finn mykje respons som omhandlar små detaljar, finn ein også respons retta mot større delar av teksten. Kriteriearket fungerer på denne måten som stillas og støtte og hjelper elevane til å halda fast ved fleire tekstnivå samstundes.

Elevane klarer å gjere revisjonar ut frå responsen dei får, men dei brukar ikkje all responsen. Dei gjer revisjonar på både lokale og globale nivå, og den mest brukte revisjonsstrategien er å legge til. Ein del av revisjonane kan kjenneteiknast ved å vere lite omfattande og kan opplevast som teknisk utfylling og som at dei svarar på medelvane sin respons.

Eit spørsmål som blir drøfta er om elevane klarer å vere den kompetente andre for dei andre i gruppa. Elevane er utan tvil positive til å vere saman i responsgruppene og framhevar medelevane som betre til å forstå deira tekstar fordi dei er meir på same nivå enn tilfelle er mellom lærar og elev. Gruppene er sett saman med tanke på at det ikkje skal vere for store sprik i skriveutvikling og det skal dermed vere lagt til rette for at elevane skal kunne fungere som den kompetente andre for kvarandre og støtte kvarandre slik at dei oppnår læring og utvikling i retning av kva Vygotskij seier om læring i den næraste utviklingssona (Vygotsky, 1978). Alle elevane har gjort endringar i tekstane sine på bakgrunn av responsen dei har fått, noko som i det minste peikar mot at responsen har vore med på å utvikle tekstane deira.

I mitt materiale har elevane munnlege samtalar om tekst, og det skal dermed ligge godt til rette for språkleg tenking. Funna viser at det førekjem godt samspel i responsgruppene ved at alle elevane gir og får respons, og alle stemmene i gruppa blir høyrte. Observasjonane mine viser at dialogane er i tråd med Bakhtin sine tankar om respekt som føresetnad for dialogen (Bakhtin, 1984; Dysthe, 2001b). Elevane viser respekt for det dei andre seier og dei viser vilje til å lytte til kvarandre, til å forstå kvarandre og til å rette opp misforståingar. Forsking viser at gode tilbakemeldingar kan føre til større engasjement og betre prestasjonar (Black & Wiliam, 1998). Elevane i studien min viste engasjement gjennom heile skriveprosessen, og gjennom intervjuet fortalte alle at dei likte å gi kvarandre respons. Om ikkje alle fekk læringsutbyte i form av store revisjonar i tekstane, fekk alle ei kjensle av å vere med å bidra, dei var ein del av ein fagleg diskurs, samstundes som dei opplevde sjølv at dei hadde gjort revisjonar i tråd med innspela. Dei meinte sjølv at tekstane var blitt betre, og det er truleg at tekstane hadde fått færre endringar om dei hadde revidert teksten aleine. Denne positive haldninga til denne måten å jobbe på, gir dermed i seg sjølv eit godt utgangspunkt for vidare skriveutvikling, og kan på lengre sikt gi meir synlege resultat. Ein viktig tanke i all sosiokulturell teori er at fellesskapen er viktig for læring, og dette var tydeleg å sjå gjennom observasjon av responsgruppene og gjennom samtalanane i intervjuet

## 5. Avslutning og implikasjonar

Denne studien hadde til hensikt å svare på følgjande problemstilling: *Korleis gir og brukar elevar på 7.trinn medelevrespons til skriftlege tekstar?* Problemstillinga var delt inn i to spesifikke forskingsspørsmål: *Kva karakteriserer den munnleg responsen elevane gir kvarandre i responsgrupper, og kva tar dei med seg frå responsgruppene til revisjonsarbeidet med tekstane?* Ved å følgje to responsgrupper på 7.trinn har eg observert korleis elevane gir kvarandre munnleg respons og korleis dei brukar responsen når dei reviderer tekstane sine. Nedanfor vil eg samanfatte forskinga mi og peike på implikasjonar.

### 5.1 Kva karakteriserer den munnlege responsen elevane gir?

Studien viser at elevar på 7.trinn kan gi kvarandre munnleg respons til tekstar ved å sjå både styrkar ved tekstane og sider ved teksten som treng forbetring. Dei positive, rosande kommentarane er i hovudsak lesarfokuserte. Dei er kjenneteikna av å vere generelle og utdjupar i liten grad kva som er bra med teksten. Elevane gir kvarandre overvekt av kommentarar utforma som råd, og desse kommentarane er i hovudsak kriteriefokuserte. Om lag halvparten av råda grunnir kva som må betrast i teksten, medan halvparten av råda berre peikar på områder som treng forbetring. Elevane gir respons ut frå kriteriearket som dei har laga saman med læraren, og kriteria er dermed med og styrer kva tekstnivå elevane gir respons til. Responsen rettar seg mot både globale og lokale tekstnivå, men ingen kommentarar er retta mot det høgste globale nivået i tekstrekanen (Hillocks Jr., 1987, s. 73; Hoel, 2000b, s. 34), dette til trass for at kriteriearket inneheld eit kriterium som rettar seg mot dette tekstnivået. Dette, saman med informasjon frå intervjuet, viser at elevane ikkje forstår innhaldet i alle kriteria sjølv om dei har vore med å utarbeide dei. Dei manglar tekstkompetanse og dei manglar eit språk som dei kan bruke til å forstå og snakke om tekst. Dette kan tyde på at dei treng opplæring i metaspråk og meir trening i å skjønne innhaldet i dei ulike kriteria.

Mesteparten av responsen rettar seg mot innhald og rettskriving, ein del respons rettar seg mot struktur, lite er retta mot setningsnivå, og ingen respons er retta mot ordval eller skrivesituasjon. Det viser seg at kriteria ikkje rettar seg mot alle tekstnivå, og dermed gir heller ikkje elevane kvarandre respons til alle tekstnivå. Det er inga systematikk i kva rekkefølge responsen blir gitt og elevane grip truleg tak i det dei ser er mangelfullt ved akkurat den teksten som blir lese opp.



Alle gir og får respons, men alle bidreg ikkje i form av like mange kommentarar. Funna viser likevel at alle bidreg til samtalen i form av replikkar, nikk og smil, noko som i seg sjølv har verdi fordi ein får etablert ein positiv diskurs der det faglege står i sentrum.

Responsgruppene er dominert av gode dialogar og godt samspel i tråd med den sosiokulturelle tenkinga ein finn hos Vygotskij og Bakhtin (Bakhtin, 1984, 1986, 1986; Vygotsky, 1978). Elevane støttar og oppmuntrar kvarandre. Dei er positive til å gi kvarandre respons, og har sjølv tru på at responsen dei gir og får er nyttig.

Responsen som blir gitt viser at elevane hjelper kvarandre til betre forståing og til å sjå sider ved teksten som kan forbeistrast. Gjennom responsgruppene ser me døme på arbeid som viser at elevane drar vekslar på kvarandre, noko som liknar på den måten Vygotskij omtalar som læring i den nære utviklingssona, der elevane fungerer som den kompetente andre for medelevane sine (Vygotsky, 1978). Likevel er det ulikt kor mykje læring kvar einskild tar med seg vidare. Dei klarer til ein vis grad å gi kvarandre svara på spørsmåla Hattie og Timperley meiner må kunne svarast på for at responsen skal vere effektiv, *kvar er eg?*, *kvar skal eg?* og *kva er neste steg?* (Hattie & Timperley, 2007). Elevane kan ikkje erstatte læraren si rolle, men dei kan utvikle den faglege kompetansen slik at det vert lettare å samtale om kvalitetar i tekst. Elevane i studien min har jobba med respons tidelegare, men dei har ikkje jobba så jamleg og systematisk med dette at respons har blitt ei implementert og vanleg arbeidsform.

## 5.2 Kva tar dei med seg frå responsgruppa til revisjonsarbeidet med tekstane?

Studien viser at elevane som oftast vel å bruke responsen dei får til å revidere sine eigne tekstar. Dei fleste revisjonane kan sporast attende til medeleverresponsen, men nokre endringar er eigeninitierte. Revisjonane viser at elevane kan vere ukritiske ved å stole på endringane dei gjer som følge av responsen fører til betring av teksten. Mykje av revisjonen ber preg av å svare på medelevresponsen og kan dermed opplevast som lite omfattande og som teknisk utfylling. Den dominerande revisjonsstrategien dei nyttar er *å legge til*, og det er som oftast innhald som blir lagt til, særleg ved å bygge ut argumenta ved å legge til ord eller setningar. Alle noterer ned stikkord frå responsgruppene i eit responskjema, men det er ulikt kor mykje dei noterer. Revisjonane fører dei fleste stadene ikkje til omfattande endringar i tekstane.

Nokre av elevane utviklar tekstane sine ved å ta med seg element frå tekstane dei høyrer i responsgruppa til revisjonsarbeidet i sin eigen tekst, og slik kan ein sjå parallellar til Vygotskij

sin teori om at barn lærer ved imitasjon (Vygotsky, 1978). Funna kan tyde på at det er elevane som har kome lengst i skriveutviklinga si som gjer bruk av imitasjon og at dei andre elevane truleg har nok med å hugse responsen og revidere teksten ut frå den.

Funna kan indikere at dei elevane som er kome lengst i skriveutviklinga si, også er dei som klarer å nyttiggjere seg best av responsen ved at tekstane får dei største endringane både på globale og lokale nivå, og dermed dei mest synlege endringane. Dei klarer også å nytte fleire revisjonsstrategiar. Likevel viser funna at også dei som ikkje er kome så langt i skriveutviklinga nyttar responsen til å gjere revisjonar på både lokale og globale nivå.

Elevane i studien har tru på at medelevrespons er nyttig, og dei er svært positive til å gi kvarandre munnleg respons i responsgrupper. Dei meiner at medelevrespons er til hjelp i revisjonsarbeidet med teksten. Likevel uttrykkjer dei noko usikkerheit til sin eigen og medelevane sin faglege kompetanse.

### 5.3 Implikasjonar og vegen vidare

Innleiingsvis viste eg til kva plass medelevrespons skal ha i den nye læreplanen som skal innførast hausten 2020. Der står det at elevar på mellomtrinnet skal gi kvarandre tilbakemeldingar på tekstar ut frå kriterier, og dei utviklar kompetanse når dei nyttar fagspråk i samtale om eigne og andre sine tekstar. Det skal også leggjast til rette for at elevane skal arbeide prosessorientert med å utvikle skriftleg dugleik (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Å arbeide med medelevrespons blir truleg viktig for å kunne oppfylle desse kompetansemåla frå læreplanen. Medelevrespons gitt som munnleg respons er lite tidkrevande, og fungerer som eit godt supplement til lærarrespons som tar lengre tid. Medelevrespons krev derimot god planlegging av lærar i samband med samansetting av elevar i par eller grupper, slik at dei kan fungere optimalt. Det krev også ei godt strukturert skriveundervisning, der elevane utviklar og opparbeider seg eit godt metaspråk om tekst og sjangeren dei skal skrive i, og at dei arbeider etter klare kriterium som dei forstår innhaldet i. I tillegg krev arbeidet med responsgrupper at elevane er trygge på kvarandre og at det er opparbeidd ein god klasseromskultur i klassen.

Studien min har både skilnadar og likskapar med liknande masteroppgåver gjennomført på ungdomstrinnet. Studiane til Enderud og Viken viste stor overvekt av positive kommentarar utan grunngeving (Enderud, 2015; Viken, 2016). Min studie viser overvekt av kommentarar som gir råd, men av dei rosande kommentarane er det overvekt av generelle og lite utdjupande kommentarar. Viken sin studie viste overvekt av kommentarar på globale nivå, medan min studie viser jamnare balanse i kva tekstnivå responsen rettar seg mot. Både desse

studia og andre studie gjort i Noreg, viser at elevane treng trening for å gi kvarandre effektiv respons (Bjørch, 2011; Bueie, 2017b; Endrerud, 2015; Hoel, 2000a; Viken, 2016), noko som samsvarar med mine funn. Elevane i min studie går siste året på mellomtrinnet, og dei treng framleis mykje trening. Samstundes viser studien at dei kan gi kvarandre respons og dei har ei positiv haldning til sine eine og medelvane sin responskompetanse

Elevane i studien min hadde arbeidd jamleg med vurderingsforma *to stjerner og eit ønske*, men funna kan tyde på at dei ikkje har arbeidd grundig nok med å gi kvarandre utfyllande respons tidlegare. Dei klarer gjennom responsgivinga i noko grad å svare på spørsmåla knyt til effektiv respons: «*kor er eg?*», «*kvar skal eg?*» og «*kva er vegen vidare?*», men særleg det siste spørsmålet er det vanskeleg å gi kvarandre utfyllande respons på (Hattie & Timperley, 2007). Med dei tre prosessane og fem nøkkelstrategiane til Wiliam & Thompson (Wiliam & Thompson, 2008, s. 15–16), og tilrettelegging med tanke på dei fem kategoriane som påverkar læringa og effekten av medelevrespons i modellen til Topping og Ehly (Topping & Ehly, 2001, s. 125), har ein lærar betre føresetnadar for å legge til rette for responsarbeid. Gjennom god tilrettelegging og strukturert øving vil ein få trening i å halde ein tanke gåande og utvikle tanken i fellesskap. På den måten kan ein byggje rom for felles tankearbeid og dialog som igjen gir eit godt grunnlag for læring.

Eit mogeleg neste steg hadde vore å stille meir spørsmål til tekstane til kvarandre av typen *Korleis kunne du ha utvida dette argumentet? Kunne du ha skrive denne setninga på ein annan måte?* Slike spørsmål vi truleg også vere med å utvikle dialogen i gruppa i større grad. Ein anna mogeleg neste steg er å forme om kriteriearket til eit responsark der elevane får ulike spørsmål som dei kan stille til tekstane til kvarandre, og som dermed blir ei støtte til responsen. Til dømes kan ein stille slike spørsmål til innleiinga: *Blir saka presentert? Har teksten med skrivaren si personlege mening?* I denne studien måtte responsgruppa klare seg på eiga hand, utan at den vaksne blanda seg inn. I arbeidet i klasserommet kan den vaksne støtte responsgruppene i arbeidet med å halde fast på eit tankefellesskap, og utvikle idear saman.

Responsgruppene viser ulik haldning til å skrive argumenterande tekstar. Ei mogeleg årsak til det kan vere at dei har kome ulikt i skriveutviklinga si. Elevane på gruppe 1 har kome lengre i skriveutviklinga si enn elevane på gruppe 2. Sjølv om det vart jobba med sjangeren på førehand, kan det likevel vise seg at det ikkje var nok for alle, og at læraren treng å byggje fleire stillas for elevane på vegen mot utvikling, i tråd med Vygotskij sin tanke om læring i den nære utviklingssona (Vygotsky, 1978).

Gruppene er også ulike i forhold til kva kommentarar dei likar best å få. Gruppe 1 ønskjer seg kommentarar som kan forbetre teksten, mens elevane på gruppe 2 synes det er skummelt å få slike kommentarar. Her kan det også ha noko å seie om kor langt elevane er komen i skriveutviklinga si. Elevane på gruppe 1 som er kome lengre i skriveutviklinga si, er truleg tryggare på seg sjølv og si eiga skrivning, og dermed kanskje meir mottakelege for kommentarar som går på endring. Elevane i gruppe 2 har større trong for å høyre kva som er bra med teksten. Her ser ein kor viktig det er å balansere kommentarane, at ein har fokus på å gi både positive kommentarar og råd til forbetring, slik forskning seier er viktig (Black & Wiliam, 1998a; Hattie & Timperley, 2007).

Den ulike haldninga til skrivinga kan også henge saman med forståinga av kriteria. Gruppe 1 hadde i større grad god forståing av kriteria, medan elevane på gruppe 2 var meir usikre. Når ein ikkje er sikker på kva alle kriteria tyder, blir det også vanskeleg å skrive teksten, slik to av elevane uttrykker det. I følge Sadler må ein kunne forstå kriteria for at tilbakemeldingar skal bli ei støtte (Sadler, 1989). Når ein ikkje har den gode forståinga for kriteria, blir det også vanskeleg å gi respons på andre sine tekstar eller vurdere sin eigen tekst.

Gjennom intervjuet kjem det fram at elevane sjeldan les teksten sin høgt for dei andre i klassa. I lys av teori om at skrivning bør ha eit formål (Smidt, 2013), at responsgrupper kan ha ein sosial funksjon der elevar er lesarar for kvarandre (Dysthe, 1993) og at skrivarar bør ha lyttarar (Hoel, 2000b), er ikkje dette ein ønska praksis. Responsgruppene får dermed ein viktig sosial funksjon ved at alle får lese opp tekstane sine, og alle stemmene i klassa blir høyrte. Dette er i tråd med tanken i prosessorientert skrivepedagogikk og teoriane om dialog og samspel hos både Vygotskij og Bakhtin (Bakhtin, 1984, 1986, 1998; Dysthe, 1993, 2001a; Vygotsky, 1978). Med responsgruppene blir det etablert eit fagleg tankefellesskap med det munnlege språket som verktøy, og responsgruppene blir ein del av eit dialogisk klasserom. Dette kan vere ein viktig ambisjon i ein skule som ofte viser seg å bere preg av at læraren dominerer og styrer samtalanen i klasserommet (Hodgson et al., 2012).

Funna viser at kriteria ikkje rettar seg mot alle tekstnivå. Dette er noko lærarane bør tenkje gjennom når ein gir ei skriveoppgåve. Kva sider hos eleven ønskjer ein å utvikle? Ønskjer ein å fokusere på korleis elevane skriv, og fokusere på eit rikare språk, må ein ta dette med i kriteria som vert utarbeidd saman med elevane. Ein må gjennom planlegging og undervisning sikre seg at alle elevane fortsår innhaldet i kriteria og kjenner til målet med skrivinga. Skrivetrekanten kan dermed vere eit godt verktøy i planlegginga (Smidt, 2013).

Funna mine tyder også på at elevane treng å utvikle revisjonskompetansen. Dei gjer små endringar i tekstane sine ut frå den responsen dei får, men utover det gjer dei få eigeninitierte endringar. Dei fleste revisjonane handlar om legge til innhald i teksten, men det er ofte berre nokre ord som vert lagt til. Det verkar som om elevane svarer på medelevane sin respons. Elevtekstane er ganske korte, både før og etter revisjonen, og dei kunne med fordel ha jobba med tekstane over lengre tid. Dersom elevane utviklar og betrar revisjonskompetanse blir evna til eigenvurdering truleg større, og som forskning har vist har eigenvurdering høg effekt på elevane si læring (Hattie, 2009). Å gi opplæring i bruk av til dømes LOSE- modellen vil kunne gi elevar på barnetrinnet betre revisjonsferdigheiter på lengre sikt (Kvithyld et al., 2014). Effekten blir ein god spiral der faktorane påverkar kvarandre og er avhengige av kvarandre, og der resultat kan føre til høgare læringsutbytte for kvar einskild elev. Evna til å vurdere andre heng saman med evna til å vurdere seg sjølv, som igjen er avhengig av eit godt utvikla metaspråk, gode skrivestrategiar og god revisjonskompetanse. Når elevane blir flinkare til å gi kvarandre medelevrespons, kan dei vere ei endå betre støtte for kvarandre når dei skal hjelper kvarandre med faglege råd om forbetring av tekstane. Vidare kan dette vere eit steg på vegen mot ny læring og innsikt i tråd med Vygotskij sin teori om den kompetente andre som støtte for læring i den proksimale utviklinssona (Vygotsky, 1978).

Ein interessant studie hadde vore å følgje ei klasse på mellomtrinnet over tid, der fokuset var systematisk arbeid med medelevrespons og ei systematisk opplæring i revisjonskompetanse og skrivestrategiar. Då kunne ein sett kva potensiale elevar på desse trinna har for å kunne gi kvarandre respons med målsetjing om å forbetre tekstane til kvarandre. Bueie si forskning om revisjonskompetanse på ungdomsskulen viste at elevane gjorde fleire og meir varierte revisjonar etter at dei dei fekk opplæring i LOSE-modellen som ho omtalar som RADaR-modellen (Bueie, 2019). Det hadde vore interessant å gjere ein tilsvarande studie på mellomtrinnet, der ein samstundes såg om betre revisjonskompetanse gjorde elevane betre til å gi kvarandre respons på ulike tekstområde.

Funna indikerer at det kan vere vanskeleg for elevane å få med seg all responsen sjølv om dei noterer på eit responskjema. Mogelegheita som ligg i å bruke det digitale samarbeidsområdet Office med deling av dokument, hadde vore ei interessant utprøving. Dersom elevane hadde hatt teksten føre seg digitalt, kunne eigaren av teksten skrive responsen rett inn i teksten, medan dei andre elevane kunne sjå om all responsen vart notert. Ved hjelp av slike samarbeidsdokument vil det truleg også vere lettare å gi kvarandre skriftleg medelevrespons, som kan vere eit supplement til den munnlege responsen.

Det hadde også vore interessant å prøve ut om respons gitt i fleire rundar hadde vore med å utvikle elevane sin responskompetanse. Eg har med eiga klasse brukt responsgrupper i fleire fasar undervegs i skriveprosessen og har erfaring med at det å fokusere på delar av teksten, til dømes innleiinga, kan gjere responsarbeidet enklare for elevane. Eg har ikkje gått inn i mi eiga klasse med forskarblikk, men trur dette kunne vore i interessant vinkling for vidare forskning.

Ein positiv effekt av medelevresponsen er at elevane blir nøydd til å sjå på teksten ein gong til med litt meir kritiske auge. Det blir sett av tid til at alle skal revidere teksten, alle har fått respons, og ingen kan seie at dei er ferdig med teksten sin. Elevar som jobbar jamleg med medelevrespons, vil truleg også bli gradvis betre til å revidere tekstane sine. Sjølv prosessen som er sett i gong, med responsgrupper som skal skape eit dialogisk orientert tankefellesskap kan vere viktig for skrive- og revisjonsprosessar seinare.

Bruk av responsgrupper er ein effektiv måte å sikre at alle tekstar får ein mottakar og at alle tekstar får ei tilbakemelding. På kort tid får alle elevane i ei gruppe lese opp tekstane sine og alle får respons. Når læraren i tillegg gir elevane både munnleg og skriftleg respons, kan dette vere effektivt for utviklinga av god skrivefugeleik over tid. Responsgruppene vil truleg også styrke elevane sin munnlege kompetanse og utvikling. Dei blir vant til å lese sin eigen tekst høgt, og vant til å gi og få respons gjennom dialog og samspel med kvarandre. Bruk av responsgrupper kan truleg på denne måten bidra til meir dialogiske klasseromsamtalar retta mot faglege problem (Skaftun & Wagner, 2019).

Funna i studien min samsvarar med det sosiokulturelle synet på at elevane lærer og utviklar seg gjennom samarbeid og samspel med andre. Gjennom responsgruppene får elevane snakka om ulike tekstar, og dei tar med seg delar av samtalen og samarbeidet om teksten, til sin eigen individuelle revisjon.

Eg vil avslutte med å trekkje fram ein av elevkommentarane som vart sagt under intervjuet. Den fortel noko om kva læraren til trass for sin fagkompetanse ikkje kan gi elevane, men som medelevane kan gi. Den fortel om den unike posisjonen medelevresponsen har, og fortel noko om kva som særpregar denne responsen:

*«Det fine med medelevrespons er at elevane er på vårt level».*

## Etterord

17.januar 2020 tok eg på meg forskarbrillene i møte med elevane på 7.trinn. Eg møtte ein glad og smilande gjeng, klare for å skrive ein argumenterande tekst. Gjennom samtale, individuelt arbeid og samarbeid hadde dei planlagt kva dei skulle skrive om, og observasjonane i responsgruppene viste elevane som delte tekstane sine og som i fellesskap hjalp kvarandre til å gjere tekstane betre.

I mars vart alt forandra. Ein pandemi spreidde seg i verda, Covid-19 nådde Noreg, og skulane vart stengt. Elevane vart sitjande framføre pc-skjermen, i kvart sitt hus. Lærarane vart sitjande framføre pc-skjermen, også dei i kvart sitt hus. Det vart kalla heimeskule og heimekontor.

Samstundes skreiv eg på masteroppgåva mi. Eg analyserte og drøfta funna mine, skreiv om observasjonane og viktigheita av den munnlege responsen, om læring og tenking i fellesskap. Utfordringa vart å ivareta dette når me ikkje lengre kunne møtast i klasserommet.

Teknologien gjorde det heldigvis mogeleg å treffast gjennom videomøter. Ein annan form og arena for fellesskap vart skapt. Likevel uttykte fleire av elevane at dei sakna å vere saman, sakna å samarbeide. Me la til rette for responsgrupper via videosamtale, og fekk tilbakemelding på at det var nyttig og kjekt, og betre enn å berre jobbe for seg sjølv.

Nå er me tilbake i klasserommet, men skulekvardagen er framleis ikkje som før. Ein meter avstand gjer noko med måten ein legg opp undervisninga på. Ein meter avstand opnar ikkje opp for dei gode samtalanane i par eller grupper. Ein meter avstand er ikkje den forma for undervisning eg ønskjer å ha i klasserommet mitt, og heller ikkje den forma for undervisning som elevane uttrykker at dei ønskjer. Meir enn nokon gong tenkjer eg over korleis eg kan skape eit godt dialogisk klasserom for elevane mine, og meir enn nokon gong seg eg kor viktig det er med læring i samspel med andre og kor viktig den munnlege dialogen er for dette samspelet.

Eg trur på at klasserommet igjen skal fyllast med elevgrupper som har faglege samtalar om tekstar, som gir kvarandre råd og ros på vegen mot å bli betre skrivarar. Den munnlege medelevresponsen til skriflege tekstar skal få ein stor plass i undervisninga mi. Til hausten gler eg meg til å prøve ut responsgrupper med dei nye 1.klassingane eg skal ta imot. «Alt blir bra», er orda som har prega oss den siste tida, og eg trur på at alt etter kvart skal bli bra.

Kjersti Thorsheim Jacobsen

## 6. Referansar

- Anderson, J., & Gallagher, K. (2012). *Writing coach: Writing and grammar for the 21st century*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics* (C. Emerson, Red.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late essays* (C. Emerson & M. Holquist, Red.; V. W. McGee, Oms.). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane* (R. T. Slaatelid, Oms.). Bergen: Ariadne Forlag.
- Bjørch, B. T. (2011). *Øi, har du lest teksten min ennå eller? En kasusstudie om medelevvurdering på 10.trinn* (Masteroppgåve, Høgskolen i Østfold). Henta frå <https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/148214/Bjorck2.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21.  
<https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.
- Black, P., & Wiliam, D. (2012). Assessment for Learning in the Classroom. I J. Gardner (Red.), *Assessment and Learning* (s. 11–32). <https://doi.org/10.4135/9781446250808.n2>
- Bueie, A. (2017a). «Slike kommentarer er de som hjelper». *Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.



- Bueie, A. (2017b). Å utvikle elevenes revisjonskompetanse. I K. Kverndokken, N. Askeland, & H. H. Siljan (Red.), *Kvalitet og kreativitet i klasserommet—Ulike perspektiver på undervisning* (s. 71–97). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bueie, A. (2019). Bedre revisjonskompetanse gjennom eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1410>
- Børtnes, J. (2001). Bakhtin, dialogen og den andre. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 91–105). Oslo: Abstrakt forlag.
- Chanquoy, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing: A study of text revision from 3rd to 5th grades. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 15–41.  
<https://doi.org/10.1348/000709901158370>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. utg.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative Research Designs: Selection and Implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236–264.  
<https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- Dylan, W. (2015). *Practical Ideas for Classroom Formative Assessment | LSI Dylan William Center*.  
Henta frå <https://www.dylanwilliamcenter.com/2015/02/03/practical-ideas-for-classroom-formative-assessment/>
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. (2. utg. i samarbeid med Mary-Ann Igland). Oslo: Det norske Samlaget.
- Dysthe, O. (2001a). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 9–30). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2001b). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33–72). Oslo: Abstrakt forlag.

- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep: Om skiving, skrivestrategier og elevers tekstskaping*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære. Skiving i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., & Igland, M.-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 73–105). Oslo: Abstrakt forlag.
- Endrerud, E. Ø. (2015). *Hverandrevurdering i forbindelse med produksjon av sammensatte tekster: En kvalitativ undersøkelse i ungdomsskolen* (Masteroppgåve, Høgskolen Stord/Haugesund). Henta frå <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2354188>
- Engh, R., & Engh, R. (2010). Vurdering for læring. Hva og hvorfor? I S. Dobson (Red.), *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on Revision in Writing. *Review of Educational Research*, 57(4), 481–506.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Graham, S., Harris, K., & Hebert, M. (2011). *Informing Writing: The Benefits of Formative Assessment*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback: *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. New York: National Conference on Research in English ; ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, National Institute of Education.
- Hillocks Jr., G. (1987). Synthesis of Research on Teaching Writing. *Educational Leadership*, 44(8), 71–82.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet—Sluttrapport*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I *Skriftserie (Landslaget for norskundervisning : trykt utg.) nr 105. Skriveteorier og skolepraksis*. Henta frå [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009030404046](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009030404046)
- Hoel, T. L. (2000a). *Elevsamtalar om skrivning i vidaregåande skole. Rresponsgrupper i teori og praksis* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Hoel, T. L. (2000b). *Skrive og samtale responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk: Korleis støtta elevane si skrivning i fag?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Igland, M.-A. (2009). Ein ettertankes didaktikk: Om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 24–34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Igland, M.-A., & Dysthe, O. (2001). Mikahail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 107–127). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: Gymnasisters berättelser om lærarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del. Grunnleggende ferdigheter*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.; J. Rygge & T. M. Anderssen, Oms.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvithyld, T., Kringstad, T., & Melby, G. (2014). *Gode skrivestrategier på mellomtrinnet og ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Tidsskriftet Viden om Læsning*, 9, 10–16.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Dylan, W. (2005). Classroom Assessment Minute by Minute, Day by Day. *Educational Leadership*, 63(3), 18–24.
- Leenknecht, M. J. M., & Prins, F. J. (2018). Formative peer assessment in primary school: The effects of involving pupils in setting assessment criteria on their appraisal and feedback style. *European Journal of Psychology of Education*, 33(1), 101–116.  
<https://doi.org/10.1007/s10212-017-0340-2>
- MacArthur, C. A. (2011). Evaluation and Revision. I V. W. Berninger (Red.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (s. 461–483). Hove: Taylor & Francis Group.
- Mills, A., Durepos, G., & Wiebe, E. (2010). *Encyclopedia of Case Study Research*.  
<https://doi.org/10.4135/9781412957397>
- Mok, J. (2011). A case study of students perceptions of peers assessment in Hong Kong. *ELT Journal*, 65, 230–239.
- Murray, D. (1978). Internal revision: A process of discovery. I C. R. Cooper & L. Odell (Red.), *Research on Composing: Points of Departure* (s. 85–94). Urbana, Ill: National Council of Teachers of English.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4–13.  
<https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>
- Riljaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Steendam, E. V., ... Van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write. *Journal of Writing Research*, 1(1), 53–83.
- Roe, A., & Helstad, K. (2014). Den andre skriveopplæringen i Norge—Om prosesskriving og skriving i og på tvers av fag. I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker: Festskrift til Froeydis Hertzberg paa 70-aarsdagen den 18. November 2014* (s. 170–218). Oslo: Novus forlag.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Skaftun, A., & Wagner, Å. K. (2019). Oracy in year one: A blind spot in Norwegian language and literacy education? *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19, Running Issue, 1–20. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.09>
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring* (4.utg). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skrivesenteret. (2015). *Sirkelen for undervisning og læring*. Henta frå <https://utdanningsforskning.no/artikler/sirkelen-for-undervisning-og-laring/>
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse—Fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag: Innsyn og utspill* (s. 11–35). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2013). *Skrivetrekanen*. Henta frå <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivetrekanen-videoforedrag-med-jon-smidt-ny/>

- Sommers, N. (1980). Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication*, 31(4), 378–388. <https://doi.org/10.2307/356588>
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3.utg, s. 443–466). Los Angeles: SAGE.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis blant pugghester og fuskelapper* (A. Manger, Oms.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Straub, R. (Red.). (2006). *Key works on teacher response: An anthology*. Portsmouth, NH: Heinemann/Boynton Cook Publishers.
- Topping, K. J. (1998). Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249–276. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>
- Topping, K. J. (2007). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Topping, K. J. (2009). Peer Assessment. *Theory Into Practice*, 48, 20–27.
- Topping, K. J., & Ehly, S. W. (2001). Peer Assisted Learning: A Framework for Consultation. *Journal of Educational Psychology Consultation*, 12(2), 113–132.
- Tsivitanidou, O. E., Zacharia, Z. C., & Hovardas, T. (2011). Investigating secondary school students' unmediated peer assessment skills. *Learning and Instruction*, 21(4), 506–519.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Vurdering for læring—Om satsingen. Grunnlagsdokument for satsingen*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonal-satsing/om-satsingen/>
- Utdanningsdirektoratet. (1996). *L97. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (2. oppl). Oslo: Det Kongelige Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *LK06. Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Kompetansemål etter 7. Trinn—Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110>

- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læringsstrategier og tilpasset opplæring*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/laringsstrategier/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/mal-og-kriterier/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. Henta frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/#1.2-hva-betyr-vurdering-for-laring-i-satsingen>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Grunnleggende ferdigheter—Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kjerneelementer—Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Kompetansemål etter 7. Trinn—Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110>
- Viken, I. V. (2016). *Medeleverrespons* (Masteroppgåve, Universitetet i Bergen). Henta frå <http://bora.uib.no.ezproxy.uis.no/handle/1956/15559>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Red.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- West, B. T., & Blom, A. G. (2017). Explaining Interviewer Effects: A Research Synthesis. *Journal of Survey Statistics and Methodology*, 5(2), 175–211. <https://doi.org/10.1093/jssam/smw024>
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Wiliam, D. (2019). *Att följa lärande. Formativ bedömning i praktiken* (B. Önnerfält, Oms.). Lund: Studentlitteratur AB.

William, D., & Thompson, M. (2008). *Integration Assessment with Learning: What Will It Take to Make It Work*. I C. A. Dwyer (Red.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (s. 53–82). New York, NY: Routledge.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (Fifth edition). Los Angeles: SAGE.

Østrem, E. F. (2016). *Digital tekstrespons. Ein studie av korleis to elevar på åttande trinn følgjer opp digital lærarrespons*. (Masteroppgåve, Universitetet i Stavanger). Henta frå <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2400475>



# Vedlegg

## Vedlegg 1: Kriterieark

### KRITERIELISTE FOR ARGUMENTERANDE TEKST

**Namn:** .....

	Grøn	Gul	Rød
Overskrift som passar til teksten.			
<b>Innleiing</b> der saka blir presentert. Mi meining er med.			
<b>Middtel</b> med			
- tre-fem argument for ditt syn.			
- minst eitt motargument			
Argumenta blir forklart.			
Argumenta er forskjellige.			
<b>Avslutning</b> med løysing og oppmoding.			
Teksten er tilpassa mottakar.			
Teksten er delt inn i gode avsnitt.			
Calibri/Times new roman, 12/14, venstrestilt tekst og namnet mitt			
God rettskriving:			
- stor bokstav			
- dobbel/enkel konsonant			
- samskriving/særskrivning			
- teiknsetjing/meiningsbærande setningar			

#### Når du gir respons:

Kva vil du høyre meir om?

Kva saknar du i teksten?

## Vedlegg 2: Responsskjema

### Respons på 1.utkast, argumenterende tekst

Namn:



Responsen eg får:

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Intervjuguide:

1. Korleis likar de å skrive tekstar på skulen?
2. Kva tekstar likar de best å skrive?
3. Korleis likar de å skrive argumenterande tekstar, slik de gjorde denne gongen?
4. Korleis opplevde de å gi kvarandre respons i grupper?  
Kva følte de når dei andre skulle lese og høyre teksten? Var det skummelt, kjekt osv.?
5. Kva likte de best, å gi eller få respons?  
Kvifor likte du det best?
6. Kva for respons/tilbakemeldingar likte de best, ros eller ønske om forbetring?  
Kvifor?
7. Var det lett å vite kva de skulle gi respons på i teksten?  
Korleis tenkte de då de skulle finne ut kva de skulle gi respons på?  
På kva måte var kriteriene til hjelp når de skulle gi respons?  
Kan de forklare kva dei ulike kriterier betyr?
8. Var responsen nyttig?  
Kvifor/kvifor ikkje?
9. Er det forskjell på å få respons frå ein medeleve enn frå ein lærar?  
Kva er mest nyttig? Kvifor?
10. Gjorde de endringar i teksten etter at de hadde fått respons?
11. Trur de at tekstane blei betre etter at de hadde gitt kvarandre respons og revidert tekstane?

## Vedlegg 4: Godkjenning frå NSD

05.12.2019 11:14

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 354617 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 05.12.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personverombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](http://nsd.no/personverombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2020.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/ pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Ina Nepstad  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 5: Informasjonsskriv til føresette

### Til elevar og føresette på 7.trinn

#### Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet

##### «Medelevrespons på 7.trinn.

##### Ein studie av korleis elevane gir kvarandre respons på tekstar og korleis dei brukar responsen».

#### Bakgrunn og formål for studien min:

I samband med at eg er student på studiet *Lærerspesialist i norsk med vekt på lesing og skrivning* ved Universitetet i Stavanger, skal eg dette året skrive ei masteroppgåve. Temaet for oppgåva er medelevrespons. Eg vil undersøke korleis elevane på 7.trinn gir kvarandre munnleg respons på tekstar dei har skrive, og korleis dei brukar responsen når dei reviderer tekstane sine.

#### Kva inneber deltakinga i studien?

Eg ønskjer å observere nokre av elevane medan dei gir kvarandre respons i små grupper, og eg vil gjere eit gruppeintervju med dei same elevane etter at dei har revidert tekstane sine. I intervjuet vil eg fokusere på korleis elevane opplevde å gi kvarandre respons og kva nytte dei ser av å jobbe på denne måten. Eg vel ut nokre av elevtekstane for å sjå om elevane gjer endringar i tekstane etter at dei har fått tilbakemeldingar frå medelevar.

Når eg observerer responsgruppene og gjennomfører gruppeintervjua, vil eg samstundes gjere lydopptak. På den måten kan eg sikre meg at eg får med alt elevane seier fordi eg også kan notere ned samtalanene i etterkant.

Ta kontakt om de ønskjer å sjå intervjuguiden på førehand.

#### Frivillig deltaking

Observasjonane mine blir ein del av undervisninga som skal foregå i norsktimane i klassen i januar. Alle elevane må delta i undervisninga, men det er frivillig å delta i studien. Eleven eller føresette kan kva tid som helst trekkje tilbake samtykket utan nokon grunn.

#### Kva skjer med opplysningane dine?

Eg behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Materialet vil bli delt og diskutert med rettleiaren min ved universitetet, og oppgåva kan bli publisert i Universitetet sitt vitenarkiv, UIS Brage. Ingen skal kunne kjennast att i oppgåva. Alle elevnamn blir gjort anonyme og alle lydopptak vil bli sletta i etterkant. Når eg i oppgåva refererer til elevutsegn og elevtekstar, brukar eg fiktive namn på elevane.

Studien er meldt til NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, som har vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Prosjektet skal etter planen avsluttast innan 1.7.2020.

### Kvar kan eg finne ut meir?

Om du har spørsmål til studien kan du ta kontakt meg, Kjersti Thorsheim Jacobsen, e-post: [jacobsen.kjersti@gmail.com](mailto:jacobsen.kjersti@gmail.com) eller tlf: 4110457, eller rettleiaren min ved Universitetet i Stavanger, Arne Olav Nygard, e-post: [arne.o.nygard@uis.no](mailto:arne.o.nygard@uis.no) eller tlf: 51 83 31 39.

Spørsmål kan også rettast til personvernombud ved UjS Kjetil Dalseth: [kjetil.dalseth@uis.no](mailto:kjetil.dalseth@uis.no) eller tlf: 51831078, eller til NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, e-post: [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) eller tlf: 55 58 21 17.

**Eg vil takke alle som vel å vere med i studien min.**

Med vennleg helsing  
Kjersti Thorsheim Jacobsen, lærar ved Grinde skule.

---

## Samtykkeerklæring

Samtykke til deltaking i studien. Sett kryss for det som passar:

- Eg/me samtykker til at eleven kan delta i studien
- Eg/me samtykker til at eleven kan delta i gruppeobservasjon med lydopptak.
- Eg/me samtykker til at eleven kan delta i gruppeintervju med lydopptak.
- Eg/me samtykkjer til at teksten til eleven kan inngå i studien.

---

Dato

Elevnamn

Føresette

## Vedlegg 6: Første og andre utkast av alle elevtekstane

Endringar i andre utkast er understreka.

### Tekst A: Ada

Første utkast	Andre utkast
<p><b>Topping av lag i idrett for barn</b> Når du går i 1-7 klasse bør det ikkje være topping av lag. Det er mange barn som liker forskjellige idrettar, men ikkje får spilt like mye som di andre for det er toppa lag og dei ikkje er så god. Burde det vær toppa lag? Det syns ikkje eg. For når man er barn så er det bare for gøy di skal spele, så eg er i mot topping av lag i idrett når man er barn. Topping av lag er at dei beste frå for eksempel handballaget eller fotballaget som spiller på et lag som dei beste spiller på.</p> <p>Viss du ikkje er så god i den idretten du går på og så er du på det toppa laget og ikkje får spele og barre sitter på benken, da kan du ikkje bli betre i idretten heller sidan du ikkje får spele.</p> <p>Og viss du ikkje blir med på det toppa laget kan du føle deg utanfor og at du ikkje er god. Så slutter du på idretten, når du egentlig syns det er gøy.</p> <p>Men viss du er på det toppa laget og det er kamp og du sitter på benken så blir du jo glad viss dei på laget ditt skårer mål og så vinner kampen selv om du har spilt lite så blir du jo glad.</p> <p>Men viss du øver masse så kan du bli like god som alle dei andre og da er det bra med toppa lag. For det kan være bra med toppa lag for da kan jo dei beste spile på ett lag.</p> <p>Men viss man deler opp laget så kan vi få 2 lag et toppa lag for dei som vil og er veldig gode og har lyst til å satse på fotball, og et vanlig lag for da kan dei beste gå der og så kan dei som vil ha det gøy og bare spille på det vanlige laget for da kan alle så har lyst til å gå på den idretten få låv.</p>	<p><b>Topping av lag i idrett for barn</b> Når du går i 1-7 klasse bør det ikkje være topping av lag. Det er mange barn som liker forskjellige idrettar, men ikkje får <u>spelt like</u> mye som <u>dei</u> andre for det er toppa lag og dei ikkje er så god. Burde det vær toppa lag? Det syns ikkje eg. For når man er barn så er det bare for gøy di skal spele, så eg er i mot topping av lag i idrett når man er barn. Topping av lag er at dei beste frå for eksempel handballaget eller fotballaget som spiller på et lag som dei beste spiller på.</p> <p>Viss du ikkje er så god i den idretten du går på og så er du på det toppa laget og ikkje får spele og barre sitter på benken, da kan du ikkje bli betre i idretten heller sidan du ikkje får spele.</p> <p>Og viss du ikkje blir med på det toppa laget kan du føle deg utanfor og at du ikkje er god. Så slutter du på idretten, når du egentlig syns det er gøy. <u>Og vis folk snakker om det på skolen så kan du også bli utestengt og dei kan sei at du er dårlig osv.</u></p> <p>Men viss du er på det toppa laget og det er kamp og du sitter på benken så blir du jo glad viss dei på laget ditt skårer mål og så vinner kampen selv om du har spilt lite så blir du jo glad.</p> <p>Men viss du øver masse så kan du bli like god som alle dei andre og da er det bra med toppa lag. For det kan være bra med toppa lag for da kan jo dei beste spile på ett lag <u>og utvikle seg til et bedre lag.</u></p> <p>Men viss man deler opp laget så kan vi få 2 lag et toppa lag for dei som vil og er veldig gode og har lyst til å satse på fotball, og et vanlig lag <u>for dei som ikkje er så gode</u> da kan dei beste gå på det toppa laget. Og så kan dei som vil ha det gøy og bare spille <u>så kan dei spille på det vanlige laget for da kan alle så har lyst til å gå på den idretten få låv og dei som vil satse gjør det og dei som vil spille for gøy og ikkje er så gode så kan dei spille på det vanlige laget.</u></p>

## Tekst B: Beate

Første utkast	Andre utkast
<p><b>Vi bør toppe lag i idrett.</b> Eg synes vi burde toppe lag i idrett sidan det er ofte di beste spillerane som trenar mest på treningane og trenar mykje på fritida.</p> <p>Eit argument for at vi bør toppe lag idrett er at vis vi har best mulig lag så kan vi komme på 1 plass på tabellen å vinne serien. Da kan alle på laget være stolt.</p> <p>Eit anna argument er det er lurt å toppe lag sidan dei som trenar mest og er med på di fleste treningane burde få spille for dei er mest engasjerte på treningane.</p> <p>Det siste argumentet for er at vi bør toppe lag sidan då vinner laget di fleste kampane og kan være stolt over det.</p> <p>Eit argument mor er vi bør ikkje toppe lag sidan det kan være nokon som har lyst til å bli kjempe god i fotball som ikkje er så gode blir di ikkje betre utan å spille kamp. På den andre sida er at di burde trene meir på fritida til å bli betre og for lov å være på det toppa laget.</p> <p>Ein løysning kan være at trenarane på laget lager 1er og 2er lag viss di er nok spelarane vis di ikkje er det så kan di slå seg saman me eit anna lag.</p>	<p><b><u>Bør vi toppe lag i idrett?</u></b> Eg synes vi burde toppe lag i idrett. <u>Eg synes at det burde være topping av lag frå 12 år og oppover. Å toppe lag betyr at alle dei beste på laget for spille mest og dei andre bare må sitte på benken.</u></p> <p>Eit argument for at vi bør toppe lag idrett er at vis vi har best mulig lag så kan laget komme på <u>første</u> plass på tabellen å vinne serien.</p> <p><u>Eit anna argument er at det er ofte dei beste spillerane som trenar mest på treningane og trenar mykje på fritida.</u></p> <p>Eit anna argument er det er lurt å toppe lag sidan dei som trenar mest og er med på di fleste treningane burde få spille for dei er mest engasjerte på treningane.</p> <p><u>Det siste argumentet for er viss dei beste er på banen og spelar kan det være ein talentspeidar der å ser etter gode unge spelare som kan være med på eit større lag så kan dei ende opp profesjonelle.</u></p> <p>Eit argument <u>mot</u> er vi bør ikkje toppe lag sidan det kan være nokon som har lyst til å bli kjempe god i fotball som ikkje er så gode blir dei ikkje betre utan å spille kamp.</p> <p>På den andre sida er at dei burde trene meir på fritida til å bli betre og for lov å være på <u>det beste</u> laget.</p> <p>Ein løysning kan være at trenarane på laget lager 1er og 2er lag viss di er nok spelarane vis dei ikkje er det så kan dei slå seg saman me eit anna lag.</p>



## Tekst C: Casper

Første utkast	Andre utkast
<p><b>Topping av lag</b></p> <p>Det bør vere topping av lag når ein blir 13 år.</p> <p>Eg skal skrive korfor det bør vere topping av lag. Det er bra og ha topping av lag synest eg.</p> <p>Det bør vere topping av lag siden då kan dei som øver kvar dag bli gode og dei kan ha to lag dei som er gode burde spille i 1 divisjon og dei som ikkje er så gode burde vere i 3 divisjon for eksempel.</p> <p>Det kan vere bra og spille mot dei på sitt nivå så det kan vere bra for dei som ikkje er så gode og spille i 3 divisjon for da møter dei som er på deres nivå.</p> <p>Det er bra fordi det kan komme nye folk som aldri har spilt fotball så dei kan vere på det laget som ikkje er så bra.</p> <p>Folk kan føle seg dårlege viss dei kommer på det dårlege laget. Så det er ikkje alltid så lurt og toppa laget.</p>	<p><b>Topping av lag</b></p> <p>Det bør vere topping av lag når ein blir 13 år. <u>Min meinig er at ein bør ha topping av lag siden da kan dei som øver bli betre.</u></p> <p>Det bør vere topping av lag siden då kan dei som øver kvar dag bli gode og dei kan ha to lag dei som er gode burde spille i 1 divisjon og dei som ikkje er så gode burde vere i 3 divisjon for eksempel.</p> <p>Det kan vere bra og spille mot dei på sitt nivå så det kan vere bra for dei som ikkje er så gode og spille i 3 divisjon for da møter dei som er på deres nivå.</p> <p>Det er bra fordi det kan komme nye folk som aldri har spilt fotball så dei kan vere på det laget som ikkje er så bra.</p> <p>Folk kan føle seg dårlege viss dei kommer på det dårlege laget. Så det er ikkje alltid så lurt og toppa laget.</p> <p><u>Det er derfor ein burde ha topping av lag. Ein burde og spør dei på laget om dei vil ha topping av lag. Viss dei ikkje vil må du fårsatt ikkje bare ha dei gode, alle må få spille.</u></p>

## Tekst D: Daniel

Første utkast	Andre utkast
<p><b>Topping av lag i idrett</b> Allereie i 12-13 års alderen begynner klubber og lag og toppe laga sine men er det greit? Topping av lag i idrett betyr at kun dei beste får spele. Dei som ikkje får spele er rett og slett ikkje ein av dei best. Eg synest topping er bra fordi då kan dei beste bli betre.</p> <p>Mitt første argument for at det er bra er: at dei som får spele har mest sannsynleg øvd og trent når dei andre har gjort andre ting som ikkje har med fotball å gjer.</p> <p>Eit anna argument er at dei som får spele kan bli oppdaga og bli eit større talent og kanskje profesjonelle.</p> <p>Viss ein lar dei beste spele så vinn du mest sannsynleg meir og det blir jevnare kampar vis ein spelar mot gode lag.</p> <p>Men det er ikkje berre positivt med dette her f.eks blir dei andre blir dårlegare og vil kanskje slutte.</p> <p>Mi meining er at det går bra med topping frå Ungdomskulen og oppover. Fotball er jo eit lagspel så eg synest alle burde få vere med i ung alder.</p>	<p><b>Topping av lag i idrett</b> Allereie i 12-13 års alderen begynner klubber og lag og toppe laga sine men er det greit? Topping av lag i idrett betyr at kun dei beste får spele. Dei som ikkje får spele er rett og slett ikkje ein av dei best. <u>Min meining er at det går bra med topping frå Ungdomskulen og oppover. Fotball er jo eit lagspel så eg synest alle burde få vere med i ung alder.</u> Eg synest topping er bra fordi då kan dei beste bli betre.</p> <p>Mitt første argument for at det er bra er: at dei som får spele har mest sannsynleg øvd og trent når dei andre har gjort andre ting som ikkje har med fotball å gjer.</p> <p>Eit anna argument er at dei som får spele kan bli oppdaga og bli eit større talent og kanskje profesjonelle.</p> <p>Viss ein lar dei beste spele så vinn du mest sannsynleg meir og det blir jevnare kampar vis ein spelar mot gode lag <u>og det er gøyare med jevnare kampar enn kampar der du tapar 4-0.</u></p> <p>Men det er ikkje berre positivt med dette her f.eks blir dei andre blir dårlegare, vil kanskje slutte <u>og kanskje føle seg utestengt.</u></p> <p><u>Ei løysning for dette kan vere at dei delar lage i to. Eit lag med dei beste spelarane og eit anna lag med dei mindre gode spelarane. For eksempel kan det beste laget spele i 1. divisjon og det litt mindre gode i 3. divisjon for då kan alle spele mot nokon på sitt eget nivå.</u></p>

### Tekst E: Elias

Første utkast	Andre utkast
<p>Ny Hund! Jeg vett at me har en hund allerede og den har lust på en ny venn, og jeg lyst på en schæfer. Med en ny hund kan me gå lengre ture og da blir med sprekare og det er sunt. Luna trenger en ny venn som hun kan leke med i mens me er på skole/jobb. En hund som er leken ikke kosete men begge deler og sånt. Det er mye jobb og ha en mye større hund Det er sikkert at den nye liker ikke Luna og det kan vare Luna ikke liker og da kan det bli slåssing.</p>	<p>Ny Hund! Jeg vett at me har en hund allerede og den har lust på en ny venn, og jeg lyst på en schæfer.  Med en ny hund kan me gå lengre ture og da blir med sprekere og det er sunt. Luna trenger en ny venn som hun kan leke med i mens me er på skole/jobb <u>og da blir det ikke ensomt for hun.</u> En hund som er lekete og kosete.  <u>Nå kommer mot argumentene mine. Det er mye jobb og ha en mye større hund</u> Det er sikkert at den nye liker ikke Luna og det kan vare Luna ikke liker og da kan det bli slåssing <u>og da blir det ikke bra.</u> <u>Eg har veldig lust på en ny hund og det kan bli veldig løye.</u></p>

### Tekst F: Frida

Første utkast	Andre utkast
<p><b>Jeg vil ha et nytt dyr.</b> Jeg vil ha et nytt dyr fordi jeg vil ha noe å leke med.  For det første jeg har ingenting å gjøre hjemme uten å være på mobilen men vis jeg får et dyr da er jeg ikke så masse på mobilen.  For det andre det er mitt ansvar, dere marker ikke at e har det, for det er jeg som må ta vare på det.  Et annet argument er det er jeg som bruke penger og tid på Marsvinet.  Dessuten er det dyrt og det dør fort så det kan være at det bråker og det kan være litt dumt.  Det var alle argumentene minne for å få et dyr og det som kan være litt dumt med å ha et dyr</p>	<p><b>Jeg vil ha et nytt dyr.</b> <u>Jeg vil ha et marsvin sel om jeg allerede har en hund.</u>  For det første jeg har ingenting å gjøre hjemme uten å være på mobilen men vis jeg får et dyr da er jeg ikke så masse på mobilen lenger <u>og bruke alt tiden min på marsvinet.</u>  For det andre det er mitt ansvar, dere merker ikke at jeg har det, for det er jeg som må ta vare på <u>marsvinet viss jeg får en. Jeg komme ikke til å masse om hjelp.</u>  Et annet argument er det er jeg som bruke pengene mine og tid <u>med</u> marsvinet. <u>Det er jeg som skal rydde buret og tar vare på den.</u>  Dessuten er det dyrt og jeg vett at det dør fort så det kan være at det bråker og det kan være litt dumt, men jeg vil fortsatt ha et. Jeg vet at det er ingen som kan passe på den når med reise og skal på kamping, men vil fortsatt ha en.  Det var alle argumentene minne for å få et dyr og det som kan være litt dumt med å ha et dyr, <u>men vil fortsatt ha en.</u></p>

## Tekst G: Guro

Første utkast	Andre utkast
<p>Ikke gratis mat på skolen</p> <p>I den siste tiden er det mange som har ønsket å få gratis mat på skolen og det har interessert mange. Jeg synes at me ikke burde ha gratis mat på skolen og her får dokke noen argumenter.</p> <p>For det første Det tar masse plass og det er mange skoler som ikke har råd til å bygge ut kjøkkenet.</p> <p>For det andre det blir ikke gratis får det kommer på skatten til foreldrene dine, og de som ikke har råd til det de kan jo ikke ha gratis mat på skolen, og då må de ta med mat hjemme fra og da kan det være at de andre frister deg.</p> <p>Då må med få flære ansatte får at de skal lage maten og de skal ha penger får å jobbe og da får skolen mindre penger til andre ting som er mer nyttig.</p>	<p>Ikke gratis mat på skolen</p> <p>I den siste tiden er det mange som har ønsket å få gratis mat på skolen og det har interessert mange. Jeg synes at me ikke burde ha gratis mat på skolen og her får dokke noen argumenter.</p> <p>For det første tar det masse plass og det er mange skoler som ikke har råd til å bygge ut kjøkkenet.</p> <p>For det andre det er ikke gratis for det kommer på skatten til foreldrene dine, og de som ikke har råd til det de kan jo ikke ha gratis mat på skolen, og då må de ta med mat hjemme fra og da kan det være at de andre frister deg.</p> <p>Då må med få flære ansatte får at de skal lage maten og de skal ha penger får å jobbe og da får skolen mindre penger til andre ting som er mer nyttig.</p> <p><u>Det er ikke bare negative ting med gratis mat på skolen det kan være positive ting. De positive tingene er at alle kommer til å få mat siden, og det kunne de ikke vist de tok med egen matpakke siden de kunne ha glømt.</u></p> <p><u>Et annet motargument er at alle klasser kan ha en dag de lager maten til skolen. Da blir de bedre mat i mat og helse. Da lager de kanskje mat hjemme.</u></p> <p><u>Jeg synes at med ikke burde ha gratis mat på skolen det er bra og ha det men det kan bli for dyrt.</u></p>