

FEM TESER OM FUNKSJONELL RESPONS PÅ ELEVTEKSTER

AF TRYGVE KVITHYLD, CAND.PHILOL. I NORDISK SPRÅK OG LITTERATUR, RÅDGIVER VED NASJONALT SENTER FOR SKRIVEOPPLÆRING OG SKRIVEFORSKING, OG ARNE JOHANNES AASEN, DR.ART. I NORDISK SPRÅK OG LITTERATUR, LEDER VED NASJONALT SENTER FOR SKRIVEOPPLÆRING OG SKRIVEFORSKING.

Å utvikle elevene til kompetente skrivere er en av de mest komplekse oppgavene vi driver med i skolen. Hvordan kan vi bidra til at seksåringen, som akkurat har skjønnet at ord er satt sammen av bokstaver som representerer lyder, i løpet av skolegangen utvikler seg til en kompetent skriver som kan hoppe inn og ut av ulike skriveroller som kunnskapssamfunnet krever av oss? Literacy er en sammensatt ferdighet som innebærer å kunne skape mening med skrift i forskjellige situasjoner, kontekster og sammenhenger i skole-, yrkes- og samfunnsliv. Det finnes mye god og praksisnær forskning som sier noe om hvordan literacy kan utvikles gjennom skoleløpet. I denne artikkelen er det ikke mulig å drøfte alle dimensjonene i god skriveopplæring, og vi skal hovedsakelig avgrense oss til det som har med lærerrespons og revisjon av elevtekster å gjøre. Vi vil bygge på ulike studier som har undersøkt hvordan man best mulig kan gi respons på elevtekster, og vi har forsøkt å systematisere hovedfunnene i det vi har kalt "Fem teser for funksjonell respons på elevtekster".

En forutsetning for at lærere – eller andre lesere – skal kunne gi meningsfulle og nyttige tilbakemeldinger på tekster, er at man må vite noe om hvorfor teksten er skrevet; man må vite noe om den iscenesatte skrivesituasjonen. Ja, fordi mye av skriveingen i skolen må betraktes som iscenesatt: Når vi skriver utenfor skolen, har tekstene formål. Vi skriver alltid fordi vi har behov for å skrive, og ofte er dette kommunikative formål. Enten vi skriver en klage på parkeringsbota, en oppdatering på veggen på facebook eller en utredning om eldrebølgens konsekvenser for framtidens helsetilbud, er dette tekster med et reelt kommunikativt innhold myntet på autentiske lesere. Mye av skriveingen vi driver med i skolen mangler denne autentiske kommunikative hensikten, fordi skoleskriving i all hovedsak er øving på å skrive. Man

skriver ikke fordi man har et behov for å kommunisere noe, men for at læreren har sagt at man skal gjøre det. Utfordringen med disse øvingstekstene er å unngå at de ender opp som såkalte "tomgangstekster": tekster som ikke "kommer av flekken", som ikke møter en leser og ender i skolesekken eller i lærerens skrivebord.

Denne vesensforskjellen mellom skriveing i skolesammenheng kontra autentisk skriveing, har vært og er en utfordring for skriveidaktikken. Blant annet har forskerne i SKRIV-prosjektet, som har studert skriveing i alle fag fra barnehage til videregående skole i Norge (Smidt 2008, 2010), brukt autentiske skrivesituasjoner som forbilde for å analysere skriveing i skolen. På bakgrunn av dette har de utarbeidet et didaktisk hjelpemiddel – en såkalt skrivetrekant – som deler skriveingen inn i tre delområder: formål, innhold og form. Med utgangspunkt i denne skrivetrekanten har de analysert ulike skrivesituasjoner og sett på hvordan skriveoppgaver i skolen er forankret i disse tre delområdene. Hovedfunnet i studien til Smidt er at bruken og formålet med skriveingen er svakt utviklet og er underkommunisert i skolens skriveing. Skoleskriveingen har tradisjonelt fokusert på teksten innhold (hva eleven skal skrive om) og teksten form (hvilken sjanger eleven skal skrive), mens spørsmål som hvorfor eleven skal skrive denne teksten, hva den skal brukes til, hvem som skal lese den, og hvordan den skal vurderes, ikke har vært like mye i fokus. Dette er spørsmål som handler om tekstens formål og bruksaspekt. Skal respons på elevtekster oppleves relevante og læringsfremmende, er det viktig at respons giver og elev har en felles forståelse for formålet med akkurat denne teksten.

Etter at vi innledningsvis har presentert noen refleksjoner rundt skoleskriveing kontra autentisk skriveing, vil vi nå se på hvordan vi kan gi tilbakemel-



dinge på de tekstene eleven skriver. Tekstrespons eller tilbakemeldinger dreier seg om å veilede eleven i deres skriveutvikling. Metastudien "The Power of Feedback", en studie som sammenfatter resultatene av en rekke ulike effektstudier på tilbakemeldinger som læringsfremmende veiledning, innledes med følgende: "Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative" (Hattie 2007: 81). Selv om denne studien ikke bare omhandler tilbakemeldinger på elevtekster, men tar for seg tilbakemeldinger generelt, er funnene relevante for respons på elevtekster. Den slår fast at tilbakemeldinger har stor betydning for elevens læringsutbytte, men at det er en rekke faktorer som avgjør om tilbakemeldingene virker læringsfremmende eller ikke: det er et spørsmål om timing, det er et spørsmål om tilbakemeldingens form og det er et spørsmål om balansen mellom ros og kritikk. Vi skal se på disse faktorene, og vi har delt det inn i fem teser.

Tese 1. Respons må gis underveis i skriveprosessen

Den første tesen vi tar for oss går igjen i så å si all forskningslitteratur vi har sett, og det har med timing å gjøre: Respons har liten effekt hvis den blir gitt på

en tekst som eleven føler seg ferdig med. Dette er et klart korrektiv til mye av den rettepraksis vi har drevet med – og kanskje fortsatt bedriver? Sluttvurdering fungerer som summativ vurdering – for å sette karakter – men det læringsfremmende aspektet ved sluttvurdering er ikke like tydelig som ved underveisvurdering. Hvorfor forholder det seg slik? Dette er først og fremst et sentralt prinsipp i nyere vurderingspedagogikk, (f.eks. Black & William 1998) som sier at skal tilbakemeldinger ha noen læringsfremmende effekt, må den komme mens eleven er i læringsprosessen, ikke på resultatet av læringsprosessen.

Dette har også sammenheng med at skriving er en så kompleks og sammensatt ferdighet at når elevene får tilbakemeldinger på en konkret tekst, er det vanskelig å generalisere denne tilbakemeldingen og bruke den inn i andre skrivesituasjoner og i arbeid med andre tekster. Effektstudier viser at når vi gir tilbakemelding på en elevtekst som for eksempel kan gå på å jobbe mer med argumentasjon eller tekstbinding, få til en mer spenstig innledning eller sammenheng mellom hoveddel og slutt, er dette både så konkret knyttet til den bestemte teksten og samtidig så komplekst at den generelle og overførbare læringsverdien er liten. Hvis vi derimot legger til rette for at eleven

får mulighet til å revidere den aktuelle teksten, er det større sannsynlighet for at eleven kan nyttiggjøre seg responsen. Det vil føre til at den aktuelle teksten blir bedre, det vil gi en opplevelse av mestring, og derigjennom bidra til utvikling av skrivekompetanse man kan ta med seg inn i neste skrivesituasjon.

Det er derfor mye som tyder på at den læringsfremmende tilbakemeldingen er prosessrespons der eleven ikke anser seg ferdig med teksten. Hvem som gir respons, om det er læreren, en medelev eller responsgrupper, er ikke alltid avgjørende. Poenget er at de endringene elevene gjør på egen hånd er små og ubetydelige sammenlignet med endringer gjort på bakgrunn av respons (Igland 2008). Noen studier viser imidlertid at elevrespons kan være effektivt sammen med lærerrespons, andre viser at lærerrespons var mer effektiv enn elevrespons alene. Hvis elevrespons skal være nyttig, er det også en ferdighet det må øves på. Og øver man på dette i en klasse får elevene et metaspråk som – ikke bare kan brukes til å gi tilbakemeldinger til andre elevers tekster – men eleven blir deltaker i en læringsprosess der de også settes i stand til å reflektere over sin egen skriveutvikling (Rijlaarsdam 2008, Dysthe 2009: 41). Gjennom å øve på å gi respons og å bearbeide sine egne tekster på bakgrunn av respons, utvikler eleven evnen til å overvåke sin egen lærings- og skriveutviklingsprosess, noe som ifølge Hattie (2007) er klart mest læringsfremmende.

Tese 2. Respons må være selektiv

Den andre tesen vi skal se på, handler om å være selektiv i tilbakemeldingene. Læreren er en kvalifisert leser som kan "diagnostisere" elevtekster på mange nivå – fra et mer overordnet perspektiv som disposisjon, kommunikativitet i forhold til formålet og helt ned til mikronivå som kohesjonsbindinger, ortografi og tegnsetting osv. Selektiv respons innebærer at man ikke gir eleven hele diagnosen, men en tilpasset medisin. En elev som får tilbakemelding på alle disse nivåene samtidig, vil ikke klare å nyttiggjøre seg denne responsen. Man må skille mellom hva man ser i elevens tekst av gode og mindre gode kvaliteter, og hva man sier til eleven. Hvilke områder dette gjelder, vil variere fra elev til elev og fra skriveoppgave til skriveoppgave. Det betyr at det er helt avgjørende at man har en form for førskrivefase for å kunne gi selektiv respons, der man blant annet definerer formålet med skrivingen, modellerer eksempeltekster og drøfter kriteriene for vurdering. En slik førskrivefase gir ikke bare eleven retning i skrivingen sin, den

er med og bestemmer responsfokuset for læreren. En tilbakemelding der læreren har markert alle kommafeil og fraværende dobbeltkonsonanter vil muligens være funksjonell respons hvis formålet med skrivingen er utvikling av tegnsetting og ortografi, men ikke hvis målet var å øve på argumentasjon.

Flere skriveforskere i Norge antar at eleven er tjent med respons på ferdigheter der han eller hun er på glid (Hertzberg 94). Det å gjøre "feil" når man skriver, kan være forsøk på å mestre noe man ikke ennå mestrer. Hvis formålet med skriveoppgaven er å skrive seg inn en fagdiskurs i historie gjennom en argumenterende tekst, vil de haltende forsøkene på å bruke fagterminologi og det diffuse skillet mellom elevens språk og sitert stoff, være områder der eleven er på glid, områder han prøver på å mestre, og dermed områder det vil være relevant å gi respons på (Overrein & Smidt 2009). Den gode tilbakemeldingen hjelper eleven å tette gapet mellom det nivået eleven er på og det nivået han skal opp på, noe som også innebærer at det har liten hensikt å fokusere på områder der eleven er langt unna å nå målet.

Tesen om at respons må være selektiv, handler om individuell og differensiert opplæring – tilbakemeldingene må tilpasses det skriveutviklingsnivået eleven er på. Samtidig som tilbakemeldingene er individuelt tilpasset elevens nivå og formålet med den konkrete skriveoppgaven, bør tilbakemeldingene ta hensyn til noen mer overgripende normer for hvilket skriveutviklingsnivå for eksempel tredjeklassingen og niendeklassingen bør være på. Selv om det nødvendigvis alltid vil være individuelle forskjeller i en klasse, forventer vi ulik mestring når det gjelder sjangerbevissthet, tekstbinding, mottakersensitivitet på hos den nevnte tredjeklassingen og niendeklassingen, og disse forventningene må vi synliggjøre gjennom den responsen vi gir.

Tese 3. Respons må være en dialog mellom skriver og responsgiver

Idealet om å gi selektiv og tilpasset respons på elevtekster kan forankres i Vygostskijs teori om at undervisningen må rette seg mot sonen for nær utvikling. Hovedkilden for å få tilgang til elevens sone for nær utvikling når det gjelder skriveutviklingsnivå, er lesing av elevteksten. Elevens tekst er en materialisering av elevens skriveutviklingsnivå (Igland 2009). Men fordi skrivekompetanse er en så kompleks og sammensatt ferdighet, vil responsgiver være tjent med en dialog med eleven om teksten. Spørsmål av

typen: "Hva er du fornøyd med i teksten din?", "Hva har du prøvd å få til?" og "Hvilke deler av teksten er du ikke fornøyd med?", kan hjelpe responsgiver å finne eleven "der han er". I tillegg vil en slik dialog styrke elevens selvinnsett i egen skriveutvikling og tekstkompetanse.

At respons bør foregå i dialogform, betyr ikke at den nødvendigvis må være muntlig – selv om den gjerne kan være det. Ved å snakke med eleven om teksten, får man en mye bredere innsikt i elevens ståsted og selvinnsett som man kan bruke til å diagnostisere skriveutviklingsnivået. Men elevenes selvevaluering kan gjerne foregå skriftlig, der de for eksempel skriver loggtekster som kommentarer til de skoletekstene de har skrevet.

Respons som dialog betyr også at det ligger et dialogisk prinsipp til grunn for tilbakemeldingen. Det innebærer at responsgiver og elev går inn i forhandlinger om den aktuelle teksten. Denne forhandlingen må ta utgangspunkt i formålet med skrivingen, og her må også responsgiveren – selv om han er en kvalifisert leser – være villig til å se at det er ulike måter å nå dette formålet på. Slike generelle råd finner vi igjen i mye av forskningen på lærerrespons, blant annet hos Richard Straub, som oppsummerer to tiårs responsforskning i følgende velmente råd til responsgiveren: Lag en konversasjon ut av kommentarene dine. Skap en dialog med eleven i teksten. Ikke ta kontroll over teksten: istedenfor å projisere din egen agenda over på elevteksten, bør responsgiver tilrettelegge og hjelpe eleven til å realisere sine hensikter (Straub 2000: 23).

Tese 4. Respons må motivere for revidering av elevteksten

Tese fire handler ikke så mye om hvordan man gir respons, men mer om det holdningsskapende arbeidet som må ligge til grunn for at tilbakemeldinger skal være en læringsfremmende aktivitet. Mange effektstudier slår fast at respons er effektiv så lenge eleven ikke oppfatter tekstbearbeiding som straff. Det har i hovedsak to konsekvenser. For det første må det jobbes med holdningene blant elevene om at alle tekster kan forbedres, det må skapes en forståelse for at skriving er en prosess. At ikke bare ferske skrive, men særlig erfarne skrivere – de mest erfarne forfattere – skriver tekstene sine mange ganger, og at de fleste forfattere er avhengig av respons for å utvikle tekstene sine. På dette området har den teknologiske utviklinga hjulpet; det er lettere å skape

positive holdninger til tekstrevidering for elever som skriver med tekstbehandlingsprogram enn elever som må skrive om hele teksten for hånd.

For det andre må lærere og elever innarbeide en distinksjon mellom formativ og summativ vurdering. Formativ vurdering er underveisvurdering. Det er en tilbakemelding på en tekst i prosess og peker framover mot forbedrings- og utviklingspotensial i denne teksten. Ved formativ vurdering inngår læreren en kontrakt med eleven om utsatt bedømmelse – det er respons i forkant av læring. Summativ vurdering er bedømmelsen av det ferdige produktet – det avslutter læringsprosessen. Vi kan bruke suppesmaking som metafor for denne forskjellen: Når kokken smaker på suppen er det en formativ vurdering han foretar, han smaker ikke for å bedømme det ferdige produktet, men for å foreta en analyse for å vite hva som må gjøres for at resultatet skal bli best mulig. Når restaurantgjestene smaker på suppen er det en summativ vurdering, det er det ferdige produktet som bedømmes.

I det daglige virke som responsgiver på elevtekster blander vi for ofte rollen som kokk og restaurant-



gjest. Vi skriver sluttvurderinger på tekster der vi begrunner bedømmelsen med tips og momenter for prestasjonsforbedring: "Neste gang må du stramme opp argumentasjonen!", "Kan du få til en mer spennende innledning?" eller "Kan du vise hva som skjer i novellen istedenfor å fortelle?". Denne sammenblandingen er uheldig på flere måter. Fordi rådene om forbedringspotensial er så knyttet til den konkrete teksten (se ovenfor), kan eleven vanskelig gjøre dem om til generelle skrivetips han kan ta med seg i neste skrivesituasjon. Dessuten vil sammenblanding av den formative og den summative vurderingen, innebære en fare for at den summative vurderingen vil dominere. Når elever får både karakter og kommentar samtidig, er det svært vanskelig å få dem til å bruke den formativt tenkte veiledningen som ligger i lærerkommentaren (Krogh 2008: 66).

Et annet viktig moment for å skape motivasjon for revisjon, er selvsagt innholdet i responsen som gis. Skal vi motivere en elev til å revidere sin tekst, må vi som responsgivere være tydelig på kvalitetstrekk ved teksten slik at eleven får lyst til å forbedre den. En elev som strever med å utvikle argumenter i sine tekster, vil lettere ta fatt på denne revideringen hvis responsen har gitt eleven en forståelse for at andre deler av teksten fungerer godt.

Tese 5. Respons må være forståelig og læringsfremmende

I tese fem skal vi være mer konkrete og se på hvilke typer kommentarer som har vist seg effektive. Og vi vil begynne med det som skulle være opplagt: Kommentarene må være forståelige for eleven. Flere ulike studier av lærerrespons viser at elevene rett og slett ikke forstår tilbakemeldingene de får på tekstene sine (Kronholm-Cederberg 2009). Tilbakemeldingene er uforståelige av flere grunner. Det gjelder dels noe så elementært som at elevene ikke kan forstå håndskriften til læreren. Men slike studier innebærer også mer komplekse utfordringer til oss som responsgivere enn håndskriften. Elevene klarer ikke å nyttiggjøre seg lærerkommentarer fordi intensjonen ikke lar seg forstå. Dette henger både sammen med det vi har beskrevet som skivingens kompleksitet, men også at en elev som skriver en tekst har en "indre forståelse" for at den teksten han har skrevet til den gitte skriveoppgaven er fyllestgjørende – hvis ikke hadde han skrevet den på en annen måte. Utvikling av skriftkyndighet innebærer å kunne gå inn som kritisk leser av sin egen tekst for å se forskjellen mellom den intenderte teksten i elevens hode, og teksten slik den foreligger.

Som en følge av vanskeligheten med å forstå lærerresponsen, er det kanskje ikke overraskende at margkommentarer framstår som mer effektive enn sluttkommentarer. Margkommentaren er forankret i konkrete tekstpassasjer på ord- eller setningsnivå, og de er lettere å forstå enn sluttkommentarer som ofte sier noe om teksten som helhet på et mer overordnet plan. Det kan også være et problem at kommentaren er generell, selv om den er forankret i et spesifikt avsnitt. Skriver man "dårlig flyt" eller "uklart resonnerement" i margen til et avsnitt, skal eleven være kommet langt i sin skriveutvikling hvis han kan gjøre noe ut av denne responsen. Margkommentarer er effektive, men forutsetningen er selvsagt at kommentaren er så konkret at den kan forstås, og at eleven gis mulighet til å bearbeide teksten.

Videre viser studier at mye av responsarbeidet er veldig formalorientert. I en studie av responskulturen i det danske gymnaset, framstår læreren mer som korrekturleser enn som skriveveileder (Rosenberg 1997). Rosenberg viser at i 65 % av de kommenterte stilene han har sett på er så å si alle kommafeil rettet, og så å si alle skrivefeil er rettet i 95 % av materialet (Rosenberg 1997: 97). Dette viser en responskultur som verken er hensiktsmessig eller læringsfremmende. Det å rette feil i en tekst som ikke blir revidert er ikke effektiv respons. En alternativ strategi kan være å markere feil i margen eller rett og slett be eleven finne formalfeil selv. Dette innebærer at læreren ser forskjellen mellom kunnskapsfeil på den ene siden og utføringsfeil på den andre. En fjerdeklassing som i drilløvelser med dobbelt konsonant viser at hun mestrer dette til fulle, kan i neste skoletime skrive en fortelling som er fullstendig blottet for denne formalkompetansen. Eleven besitter kunnskapen, men befinner seg på et skriveutviklingsstadium som gjør at andre kognitive prosesser enn formalkompetansen har prioritet når han skriver. Tiltrettelegger man imidlertid for at eleven får lese sin egen tekst i etterkant, gjerne med konkrete føringer om å se etter manglende dobbelkonsonanter, vil en elev som besitter denne kunnskapen være i stand til å finne og utbedre de fleste feilene selv.

Forholdet mellom ris og ros, er også et tema som går igjen i mange av effektstudiene på respons. Den prosessorienterte skrivepedagogikken vektla positive tilbakemeldinger. Gjennom å vise fram til eleven hva som fungerte godt i teksten hans, gikk man ut fra at elevene selv kunne ta tak i dette og forbedre de delene av teksten som ikke fungerte like godt. Nyere effektstudier på respons bekrefter mye av ideologien

i prosessorientert skrivepedagogikk, men viser at den læringsfremmende responsen gjerne kan være kritisk så lenge den er konkret og oppleves relevante i forhold til skrivesituasjonen (Straub 2000).

Det siste momentet vi skal trekke fram, er at den individuelle elevresponsen bør knyttes opp mot den mer generelle klasseromsdiskusjonen. Teoretisk undervisning i skriving er en vanskelig øvelse; for å utvikle skriveferdigheter må elevene skrive. Likevel viser studier av suksessrike skrivelærere at det foregår en kontinuerlig klasseromssamtale om skriving og om tekster: man viser fram tekster, man undersøker sjangertrekk og diskuterer hva som gjør denne innledninga god, denne avsnittsmarkeringa uklar osv (Pressley 2006). Å knytte den individuelle elevresponsen opp mot den mer overordnede klasseroms-konteksten er læringsfremmende fordi responsen da lettere vil bli forstått. Man har utviklet et felles språk – et metaspråk – som både elever og lærer kan bruke for å snakke sammen om tekster.

Oppsummering

"Fem teser om funksjonell respons på elevtekster" handler om å ha en retning på den responsen vi gir til elevene for å hjelpe dem i deres skriveutvikling. Og for å nærme oss en oppsummering på denne artikkelen, skal vi stille spørsmålet: Hvorfor er akkurat

respons medisinen vi foreskriver? Vi innledet denne artikkelen med å fokusere på hvordan vi skal hjelpe seksåringen til å bli en kompetent skriver som kan hoppe inn og av ulike skriveroller som kunnskaps-samfunnet krever av oss. Mange skriveforskere har i de siste årene sett på hva som kjennetegner disse erfarne skriverne, og i denne forskningen er begrepet *revisjonskompetanse* sentralt. Det viktigste kjennetegnet ved en erfaren skriver er at han reviderer tekstene sine. Det vil si at skriveren har strategier for å vurdere og bearbeide teksten sin i forhold til ulike aspekter som formål, innhold, mottaker, sjanger, språk, disposisjon, rettskriving, tegnsetting. Kort sagt: En erfaren skriver er i stand til å endre alle nivå av teksten. Det som gjør en uerfaren skriver til en uerfaren skriver, er begrenset kompetanse i å revidere sin tekst. Derfor viser også mange studier at elever verken reviderer tekstene sine eller får særlig hjelp til det av lærerne sine (MacArthur 2007).

Hovedgrunnen for å gi respons på tekster som elevene må bearbeide, er nettopp å øve opp deres revisjonskompetanse. Dette handler om å utvikle kunnskap om skriveprosesser og om revisjonsprosesser på den ene siden, og at opplæringa skal bidra til at eleven utvikler holdninger som gjør dem positivt innstilt til å revidere tekstene sine på den andre. Som lærere må vi aktivt instruere elevene i hvordan de kan revidere tekstene sine. Dersom vi bare skriver



merknader i teksten og leverer teksten tilbake til eleven, er det lite sannsynlig at eleven utvikler revisjonskompetanse. Dette gjelder særlig de som ikke har ønsket utvikling i skrivekompetansen sin: De har ofte begrenset forståelse av revisjon og er usikre på hva som er mål og formål for skrivingen sin (MacArthur 2007: 143).

Derfor er det viktig at lærerens respons *må* ha en form som motiverer eleven til å endre på teksten sin. Responsen må være rimelig for eleven, og her kan klare rammer for skrivesituasjonen, for eksempel en førskrivefase som ser skrivesituasjonen i lys av skrivevretrekanten, være til stor hjelp. Når læreren sammen med eleven utformer vurderingskriterier, får man muligheten til å fokusere på formålet med skrivingen, og man gir samtidig en retning for hva eleven skal vektlegge i revisjonsarbeidet. Mange elever fortaper seg i skrivefeil, formalia eller å få til en pen innføring når de reviderer tekstene sine. Gjennom funksjonell respons vil læreren hjelpe dem med å fokusere på mer grunnleggende elementer i teksten som vedrører for eksempel sjanger, oppbygging og sammenheng.

Helt til slutt vil vi fokusere på at skriving og revisjon av tekst forutsetter at man leser teksten samtidig som man skriver den. For at eleven skal få øye på egenskaper ved egen tekst som bør revideres, må eleven utvikle lesestrategier som hjelper eleven å vurdere egen tekst. Revisjon forutsetter altså at man gjennom lesing får øye på det som bør endres i en tekst, og det forutsetter at man utvikler normer for tekstkvalitet. Slike normer kan man utvikle gjennom å lese mange forskjellige tekster og kritisk drøfte dem sammen med lærer og medelever i den daglige klasseromsdiskusjonen. Likevel, denne kritiske lesekompetansen kan ikke bare øves i den generelle klasseromsdiskusjonen eller ved å drøfte andres tekster; den må forankres i elevens tekst og elevens skriveutviklingsnivå. Å gi elevene funksjonell respons som motiverer til bearbeiding av tekster, gjør at de øver opp denne evnen til å kritisk lese egne tekster og å overvåke sin egen skriveutvikling; det er derfor god skriveopplæring.

Litteraturliste

Black, P.J., & Wiliam, D. (1998): Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7 – 77.

Dysthe, O. og Hertzberg, F. (2009): Den nyttige

tekstresponsen – hva sier nyere forskning? Haugaløkken, O. K. m. fl. (red) *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hattie, J & Timperley, H. (2007): The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, Vol. 77, 81 – 112.

Hertzberg, F. (1994): Lærerrespons. *Norsklæreren*. (1), 20 – 24.

Igland, M.-A. (2008): *Mens teksten blir til. Ein kassustudie av lærarkommentarer til utkast*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo.

Igland, M. (2009): Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons. Haugaløkken, O. K. m. fl. (red) *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget

Kronholm-Cederberg (2009): *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasieters berättelser om lärares skriftliga respons på uppsatsen*. Dr. avhandling, Åbo akademi.

Krogh, E & Juul Jensen, M (2008): *Portfolioevaluering og portfoliodidaktik*, Dansk lærerforeningens forlag.

MacArthur, C.A. (2007). Best Practices in Teaching Evaluation and Revision. Graham, S., C.A. MacArthur & J. Fitzgerald. *Best Practices in Writing Instruction*. New York and London: Guilford, 141-162.

Lorentzen, R T m fl (red) 2008: *Å skrive i alle fag*, Oslo: Universitetsforlaget.

Overrein, P og Smidt, J (2009): Skriving i samfunnsfag i videregående skole – på vei mot samfunnsfaglige fagtekster?. Vatn, G mfl (red) *Skriving i kunnskapssamfunnet*. Trondheim: Tapir.

Pressley, M (2006): Expert Primery-Level Teaching of Literacy Is Balanced Teaching. *Reading Instructions That Works. The Case for Balanced Teaching*. New York: Guilford

Rosenberg, A (1997): *Ret rimelig!- om skriftlige kommentarer til danske stile*. Upublisert speciale, København Universitet.

Straub, R. (2000): The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing writing* 7(1), 23–55.