

Linjerespons – veiledning før punktum er satt

Responsarbeid i en hektisk vurderingshverdag

VIBEKE LORENTZEN OG MARTHE LØNNUM



Klasse 10A får linjerespons.

Skriving kan til tider oppleves som et strev. En uendelig rekke valg skal tas, ord og vendinger skal bendes og vris, smakes på og luftes litt, før de endelig kan slå rot på skjerm og papir. Rent intuitivt vil en kanskje tro at disse revisjonsstrategiene er noe bare uerfarne skrivere benytter seg av, men slik er det ikke. Erfarne skrivere leser gjennom tekstene sine, og erfarne skrivere har evnen til å veksle mellom rollen som skriver og kritisk leser – de har det vi på

fagspråket gjerne kaller revisjonskompetanse. Denne kompetansen må også elevene våre tilegne seg, blant annet ved å arbeide i prosess der de får respons på tekstene sine underveis i et skriveforløp. Utfordringa ligger i hvordan en som lærer kan legge til rette for responsarbeid i en hektisk skolehverdag med nær tretti elever i klasserommet. I denne teksten beskriver vi en tidseffektiv metode for å gi god og læringsfremmende respons på elevtekster.

Enhver skrive­lærer vil nikke gjenkjennende til Hattie & Timperleys metastudie *The power of feedback* (2007), som konkluderer med at den som skal lære trenger tilbakemelding underveis i læringsprosessen – en konklusjon som også støttes av andre internasjonale og nasjonale forskningsprosjekter de senere åra (se f.eks. Dysthe & Hertzberg, 2009). Som en følge av disse studiene ble det i 2010 igangsatt ei stortilt fireårig nasjonal satsing på vurdering for læring der målet er å fremme bedre vurderingspraksiser i norsk skole (Udir., 2011). I denne satsinga framheves viktigheten av undervisvurdering som redskap i læreprosessen og som grunnlag for tilpasset opplæring. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og veiledning til elevene. Det understrekes at den lærende lærer best når hun forstår hva som skal læres og hva som er forventet av henne, når hun får tilbakemeldinger om kvaliteten på arbeidet, når hun får råd om hvordan hun kan forbedre seg, og sist, men ikke minst er involvert i eget vurderings- og læringsarbeid (Udir., 2011).

På tide å børste støv av POS?

For norsklæreren er ikke undervisvurdering noe nytt. Siden den prosessorienterte skriveopplæringa (POS) slo innover landet på 1980-tallet, har det i norskfaget tidvis vært en kultur for å drive skriveopplæring som prosess med respons på tekster som er underveis (Otnes, 2009). Skolens læreplaner de siste femten åra har lagt opp til slike arbeidsformer, om enn i ulik grad og med ulikt fokus.

L-97 ga tydelige signaler om at man skulle arbeide med skrivning gjennom faser med bruk av prosessorienterte arbeidsformer som førskrivning, utkast, respons og omarbeiding. Med innføringinga av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) var ikke disse metodeføringene like tydelige, men til gjengjeld ble det et økt fokus på vurdering, der det for norskfagets del ble løftet fram at elevene skulle vurdere egne og andres tekster, overvåke egen skriveutvikling og vurdere bruken av skrive-

strategier (Dysthe & Hertzberg, 2012). Skrivning som grunnleggende ferdighet ble innført i alle fag, og med dette ble alle lærere posisjonert som skrive­lærere. Skrivninga skal brukes for å utvikle egne tanker og egen læring. Det handler om å uttrykke seg på en forståelig og hensiktsmessig måte på det enkelte fags premisser (se innledninga til LK06).

Med bakgrunn i flere rapporter (se f.eks. Møller mfl., 2009; Ottesen & Møller, 2010) som viste at de grunnleggende ferdighetene ikke var fullt ut forstått i skolen, ble læreplanene gjenstand for en omfattende revisjon til skoleåret 2013–2014. Hovedmålet med revisjonen var å tydeliggjøre arbeidet med de grunnleggende ferdighetene i fellesfagene matematikk, naturfag, norsk, engelsk og samfunnsfag. De reviderte planene skal sikre god sammenheng og systematisk progresjon i utviklingen av elevenes grunnleggende ferdigheter gjennom hele opplæringsløpet (Udir., 2010). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* trekker blant annet fram at å utvikle skrivning som grunnleggende ferdighet innebærer å være i stand til «å planlegge, utforme og bearbeide tekster som er tilpasset innholdet og formålet med skrivninga» og «å være i stand til å revidere tekster på bakgrunn av egen vurdering og andres tilbakemeldinger» (Udir., 2012, s. 14). Disse beskrivelsene konkretiseres i kompetansemålene i de enkelte fagplanene. For eksempel er en av målsettingene i naturfag etter 4. trinn at elevene skal kunne «... revidere innhold etter tilbakemelding [og] vurdere innholdet i andres tekster». For norskfagets del er målet at elevene etter 10. trinn skal være i stand til å «planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst» (LK06).

Vi ser at et viktig ledd i elevenes skriveutvikling er at de skal lære å gi respons og lære å utnytte mottatt respons. Som ved den tidlige innføringinga av POS, understrekes betydningen av at skrivning er en prosess som veksler mellom «kreative og analytiske faser» (Hertzberg, 2006),

og det er verdt å merke seg at å arbeide med skriving i prosess ikke lenger bare er noe som hører norskfaget til, men er noe man skal jobbe med i alle fag, tilpasset fagets egenart og formål.

Er all respons god respons?

Å gi respons på elevenes tekster underveis i en skriveprosess er verdifullt for at elevene skal oppøve gode revisjonsstrategier og utvikle seg som skrivere, men som Hattie og Timperley påpeker, er det ikke likegyldig hvordan responsarbeidet foregår: «Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative» (2007, s. 81). Responsarbeid gir altså ikke uten videre en læringsgaranti, og slik Kvithyld og Aasen (2011) sammenfatter i sin artikkel «Fem teser om funksjonell respons på elevtekster», handler det om at responsen må komme på riktig tidspunkt, være selektiv, invitere til dialog, motivere for revidering og være forståelig og læringsfremmende.

I denne artikkelen beskriver vi en responsmetode som vi har kalt linjerespons. Dette er en metode som ivaretar og operasjonaliserer intensjonene bak vurdering for læring, og metoden er praktisk gjennomførbar i en hektisk skolehverdag. Med bakgrunn i forskningen til Hattie og Timperley (2007) definerer vi læringsfremmende respons som tilbakemeldinger som har som mål å vise eleven hva hun behersker og hva hun er på vei til å få til, samtidig som responsen gir retning for hvordan eleven kan komme seg videre i prosessen. Metoden illustrerer vi med små gløtt inn i klasserommet i en tiendeklasse der linjerespons benyttes for å nå ut med respons på alle tekstene til elevene underveis i en skriveprosess, dette være seg i norsk, samfunnsfag, engelsk eller naturfag.

Når det skal gis linjerespons i 10A, forflytter elevene seg fra sine faste plasser og stiller seg ved enden av klasserommet der alle kan stå oppreist side om side. Det er et poeng at elevene står på linje og ikke foran eller bak hverandre. Her

stiller alle likt. Det kreves det samme av alle, samtidig som det å slippe å se medelever i øynene under opplesninga, bidrar til å redusere stressnivået et slikt framlegg kan medføre.

Forflytninga fra de faste plassene slår an tonen for det som skal skje videre. Elevene er skjerpet og klare til å gi og motta det de vet er nyttig respons på tekstutkastene de har skrevet. Medelever og lærer er reelle mottakere av teksten og utgjør det panelet som skal lytte til, drøfte og vurdere hver enkelt tekst i den hensikt å gi læringsfremmende respons til videre bearbeiding. Elevene stiller til responsøkta med hvert sitt tekstutkast, og læreren minner dem om hvordan linjeresponsen skal foregå: Hver elev leser tekstutdraget sitt høyt for de andre, og etter hver lesning settes det av tid til muntlig respons fra lærer og medelever, en respons som tar utgangspunkt i de vurderingskriteriene de i fellesskap har utarbeidet.

«Formuleringa 'Svetten rant ned langs ansiktslinjen' var veldig god, for den ga meg bilder i hodet – kan jeg låne den?», spør Peder og får et lett rødrende nikk til svar. Ane er oppe med hånda og ser spørrende på Sara: «Jeg skjønnte ikke helt hva du mente med setningen der du sier 'Sorgen braser i meg idet jeg faktisk forstår'. Er det meningen at det ikke skal være opplagt, eller bør du gjøre dette tydeligere for leseren?» Klassen er godt i gang med å gi respons på Saras førsteutkast til innledning. Elevene står på linje, skulder ved skulder, de holder hver sin tekst i hånda, og foran dem sitter faglæreren og noterer ivrig – smått smilende, smått spørrende.

I dette konkrete eksempelet gis det respons på innledninga til en tekst, og det er bestemt at det viktigste kriteriet er at den skal «lokke leseren videre inn i teksten». I tråd med viktige aspekter ved gode vurderingskulturer (Black & William, 1998; Dysthe & Hertzberg, 2009) er det ved linjeresponsen fokus på en elevaktiv klasseromspraksis der elevene involveres i vurderingsarbeidet. Elevene er med på å definere tydelige

læringsmål og vurderingskriterier for skriveoppgaven, og innenfor rammene for hva som skal læres, og med lærerens kyndige veiledning, drøftes formål, form og innhold. Ved å løfte fram formålet med skrivinga og funksjonen til teksten på denne måten, får elevene viktig erfaring med hva de kan oppnå gjennom skriving. Vi ser at fokus ikke bare kan ligge på tekstens form og innhold, det må også tydeliggjøres hva teksten skal brukes til, hvem som skal lese den, og hvordan den skal vurderes.

Språkarbeid i samhandling med andre

Er det noen som har respons å gi? Linja med elever har fokus rettet mot eleven som nettopp har lest opp teksten sin. Anerkjennende blikk utveksles, hender i været. Det er i hovedsak læreren som gir respons, men elevene får også mulighet til å berømme medelevens tekst gjennom rosende ord, spørsmål og konstruktiv respons. Klassekameratene lytter, fanges og inspireres. Læreren modellerer, og elevene er aktive deltakere i klasserommet der et metaspråk om tekst skapes og gode ideer deles.

Læringsteoretisk bygger arbeid med respons på forståelsen av at språkutvikling og læring skjer i samhandling med andre (Vygotsky, 1987; Bakhtin, 2005). Gjennom sosial samhandling og språklig aktivitet utvikles tanken, og gjennom støtte og veiledning settes eleven i stand til å nå det Vygotsky har kalt «den nærmeste utviklingssone» – et læringsområde som ligger utenfor det eleven greier alene, men der hun kan mestre oppgaven med hjelp fra andre som er mer kompetente. Respons som tar sikte på å «tette gapet» mellom hva eleven får til og hva som er målet, synes å ha størst effekt (Hertzberg, 1994). Utfordringa ligger i å finne balansepunktet mellom mestring og utfordring, noe som krever at læreren systematisk innhenter, analyserer og bruker vurderingsinformasjon for å støtte elevene i læringsprosessen. Når vi her snakker om respons på elevtekster, er det hele tiden teksten som må være utgangspunktet når krav, forventninger og vurdering skal tilpasses den enkelte elev. Det å være en kompetent skriveleer handler altså også om å være en kompetent vurderer. Læreren må vise forståelse både for hva som skal vurderes og hvordan skrivekompetanse utvikles på best mulig måte.



Respons kan gis både av lærer og medelever, være skriftlig eller muntlig, spontan eller planlagt, og den kan være åpen eller styrt (Skjelbred, 2006). Elevresponsens styrke er at den kommer fra en likemann, mens lærerresponsen er uvurderlig som forbilde for elevresponsen og som en forberedelse på den vurderinga eleven kan vente seg på sluttproduktet (Hertzberg, 1994). I dette eksempelet gir både lærer og medelever respons på tekstene. Selv om læreren må antas å være ekspert på tekstvurdering, mens medelevene er mer på nivå med skriveren selv, er det tidvis slik at elevene oppdager andre kvaliteter og utfordringer i tekstene enn det læreren gjør. Lærerresponsen og elevresponsen utfyller hverandre og er slik med på å skape en kultur der tekster leses og drøftes i fellesskap.

Ved å gå på safari i tekstene der innhold, form og funksjon drøftes og små suksesser løftes fram, får elevene en forståelse av at skrivearbeidet er viktig. Elevene lærer seg å bevege seg i tekster samtidig som tekstene blir satt i bevegelse (Smidt, 2011). Studier i den amerikanske «Best Practice»-tradisjonen, viser at de mest suksessrike skriveleererne har det til felles at det i disse klasserommene foregår en kontinuerlig dialog om skriving og tekster. Tekster leses og drøftes med et utforskende blikk på sjanger, oppbygning og kvalitet (Pressley, 2006). Elevene lærer å stille gode spørsmål til egne og andres tekster, noe som er med på å oppøve gode lesestrategier og vurderingskompetanse. Det handler om å utvikle en felles vurderingskultur i klassen.

Å mestre et felles språk til å samtale om tekst er viktig når elevene selv skal vurdere og revidere tekster. Dette metaspråket etableres ved å snakke om tekster i fellesskap, og ved å løfte fram den individuelle tekstresponsen i klasseromssamtalen. Når elevene overværer responsen som blir gitt til medelevene i linjerresponsen, får de modellert kvalifisert lærerrespons som er med på å etablere et begrepsapparat for samtale om tekst. Lærerens kompetanse blir synlig for elevene gjennom hennes kvalifiserte tilbakemeldinger, og etter hvert tar også elevene i

bruk begreper som *metaforer*, *in medias res* og *tekstbindere* på en relevant måte. Slik ser vi at linjerresponsen får et bredere nedslagsfelt enn den individuelle responsen som kun kommer den enkelte til gode.

Læreren inviterer elevene med på vurderinga med direkte spørsmål om bruk av virkemidler, valg av begreper, argumentasjonsføring og det som ellers vil være relevant for den enkelte typen tekst. Når elevene må forklare noe for andre, oppdager de mulige hull og mangler i egen kunnskap, og ved å høre hvordan medelever har uttrykt seg og nærmet seg tekstnormene for den gitte oppgaven, får de tilgang til ny fagkunnskap. Den nyervervede kunnskapen kan brukes i elevens egen tekst, eller settes på konto for uttak ved senere skriving.

Å lese sin egen tekst i et mottakerperspektiv er krevende. Det er lettere å se andres feil, mangler og suksesser enn hva en selv gjør rett og galt. Skriveforskeren Torlaug Løken Gard Hoel, som gjennom flere år har studert ulike former for responsarbeid, sier at dette skyldes at ens egen tekst leses i et «innanfråperspektiv» (2000, s. 248). Selv den mest kritiske leser, som både oppdager og identifiserer problemer i egen tekst, kan ha problemer med å gjøre endringer. Evnen til å veksle mellom å ta perspektivet til skriver og leser er en forutsetning for å kunne vurdere egne tekster, og dette utenfraperspektivet kan oppøves gjennom systematisk trening med å gi og motta respons.

Imidlertid er det ikke slik at mengdetrening i responsarbeid gir læringsgaranti. For å gi god og læringsfremmende respons trenger elevene eksplisitt opplæring. De må lære hvordan de kan konkretisere tankene sine med ord, de må erfare på kroppen hvordan det oppleves å ta imot respons, og de må få opplæring i normer for tekstkvalitet. Linjerresponsen fungerer slik som en undervisning i å gi respons. Lærerens modellering av god tekstrespons og fellessamtalen om tekst, er en treningsarena for responsarbeid som senere kan foregå uten lærerens tilstedeværelse. Når gode responsrutiner er



etablert, kan linjerresponsen avløses av mindre responsgrupper der elevene i større grad må ta selvstendig ansvar for å drive fram de gode prosessene. Samtidig vil det være nyttig med jevne mellomrom å vende tilbake til linjerresponsen for å holde læringstrykket oppe og å sikre at det er den positive responskulturen som får bre om seg i klasserommet.

Det trygge rom

En forutsetning for å lykkes med linjerrespons er at det skapes en klasseromskultur for å dele tekster. Elevene må kjenne seg trygge på at responsgiver vil teksten vel – det være seg om responsen kommer fra lærer eller medelever. En skal ha respekt for og innsikt i at det for noen elever oppleves svært vanskelig å «avsløre seg som en som ikke kan skrive», og at dette «tapet av ansikt» er lettere å vise til læreren enn til medelevene. Læreren er en nøkkelperson for å etablere et klima der det er trygt å stå fram med egne tekster. Det handler om læringsledelse og relasjonsbygging med et tydelig faglig fokus.

Trygghet er med andre ord et viktig stikkord når en driver med fellesrespons på denne måten. Denne tryggheten oppøves ved systematisk arbeid med respons gjennom «lydmur-brytende øvelser», modellering, jevnlig trening, fast struktur og økende grad av elevdeltakelse i responsrunden. Læreren har her en unik mulighet til å påvirke kulturen i klassen og øke elevens status ved å bekrefte dem positivt gjennom responsen hun gir. Slik vil bruk av linjerrespons være et viktig bidrag til å skape et positivt klassemiljø.

Som en gradvis tilnærming til å bruke linjerrespons i hel klasse kan en starte med mindre grupper eller halv klasse, alt etter størrelsen på gruppene. Det er et poeng at gruppene ikke blir for små, både med tanke på at elevene skal få tilgang til en mengde ulike tekster og få demonstrert en stor andel respons, og ut fra hensynet om at det skal være praktisk og tidsmessig gjennomførbart.

Et annet grep for å skape trygghet i starten av arbeidet med denne metoden, er å benytte sam-

skrivning. Det å skrive en tekst sammen med andre gjør det tryggere å legge fram teksten for «bedømmerpanelet» enn å måtte stå for teksten alene. Samtidig innbyr dette skriverfelleskapet til verbalisering og «utvendiggjøring» av de delene av skriveprosessen som ofte er skjult. Et viktig mål med skriveopplæringa er å bevisstgjøre skriveren på hva hun gjør når hun skriver, og samskrivinga legger til rette for en slik bevisstgjøring gjennom samtalen om teksten mens den blir til. Med teksten på forhandlingsbordet utfordres skrivepartnerne til å begrunne hvorfor én formulering fungerer bedre enn en annen. Ved å foreslå, drøfte og smake på de enkelte formuleringene underveis i selve skrivninga oppøves elevenes evne til å samtale om, vurdere og revidere tekst.

Anders, som strever både med rettskriving og håndskrift, tripper urolig på sidelinja før det er hans tur til å dele tekst. Læreren vet at han alltid har mye å formidle, og hun ser oppmuntrende på ham idet han leser opp innledninga som på alle måter innfrir kriteriene som er utarbeidet for oppgaven. Anders smiler stolt når han får medelevenes tilbakemeldinger: «Dette var en spennende innledningsres-innledning», «Her lokker du virkelig leseren inn i teksten ved å legge ut frampek som 'han kjente i hele kroppen at noe var galt'».

Kommunikasjon, innhold og språkbruk får spille hovedrollen i responsgivernes møte med teksten i linjeresponsen. Tekstene er muntlig framført og responsgiverne har ingen skriftlig tekst å forholde seg til. Responsen vil følgelig ha fokus på om teksten oppfyller kravene til funksjon og innhold framfor språkplukk som ortografi og tegnsetting. Dette er en hensiktsmessig førsterespons for alle elever, men er særlig viktig for elever som strever med for eksempel håndskrift, rettskriving og tegnsetting. Når det formelle spiller andrefiolin i et første møte med sin mottaker, er det lettere for responsgiver å holde fast ved skriverens prosjekt og intensjon med teksten. Linjeresponsen tar utgangspunkt i tekstens innholdsmessige kvali-

teter i en tidlig fase i skriveprosessen, og dette gir motivasjon til å skrive videre.

Gradvis oppøves elevenes evne til å gi respons og til å ta i bruk respons på egne tekster. Denne økende graden av elevinvolvering i vurderingsarbeidet er viktig for at elevene skal oppøve gode revisjonsstrategier. Når elevene er trygge på metoden, og læreren føler det er skapt en god delingskultur i klasserommet, kan en utfordre elevene til å ta mer ansvar i responsgivinga. Det trygge klimaet kombinert med et utvidet vokabular til å samtale om tekst, gjør at flere elever tar aktivt del i samtalen. Etter hvert vil det også være naturlig å utfordre deler av tekstene og peke på forbedringspunkter. Med lærerens tekst- og veilederkompetanse som bakteppe har også de kritiske kommentarene en naturlig plass når elevene skal utvikle seg som skrivere.

Læring på linja – linjerespons gir kunnskap om skrivning

Når læreren samler inn tekstene etter linjeresponsen, ser hun til sin fornøyelse at Peder har flettet inn beskrivelsen han spurte Sara om å få låne, og at Anders har greid å fullføre teksten etter den positive responsen han fikk. Kombinert med det faktum at Ane briljerer med stadig mer kompetent og tekstspesifikk respons på medelevenes tekster, er flere av målene med linjeresponsen nådd og delingskulturen i klasserommet skapt. Elevenes tekster blir viktige kilder til inspirasjon, og den nyttige tekstresponsen bidrar til elevenes evne til å vurdere og revidere tekst.

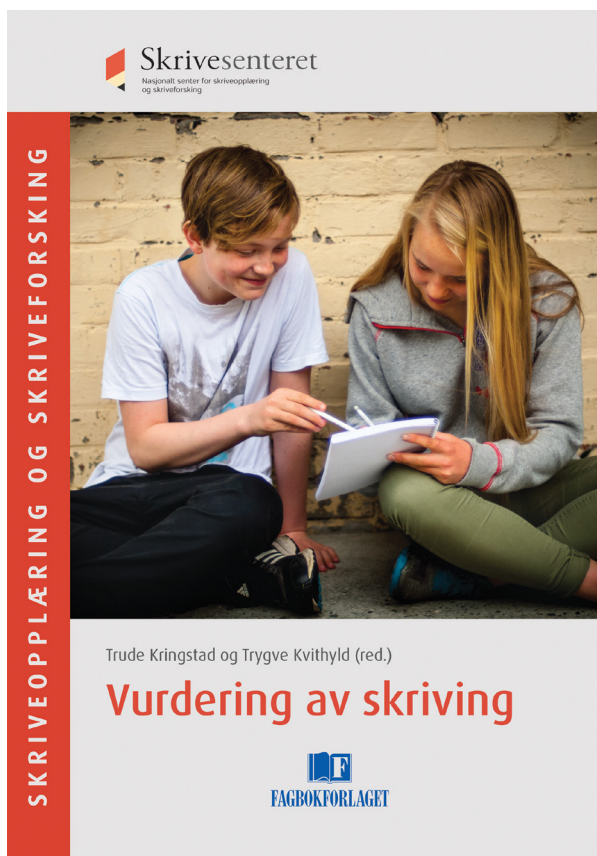
Når en velger ulike vurderingsverktøy, er det viktig som lærer å reflektere over hvilke metoder og verktøy en bruker, hvordan en bruker dem og hvordan en kommuniserer dette til elevene. En kriteriebasert undervisning og vurdering kan lett bli for instrumentell fordi utfylling av skjema og fokus på delelementer kan overskygge kontakten med elevene og tekstene. I så måte er

linjeresponsen en velegnet responsmetode som muntlig henvender seg direkte til den enkelte eleven og innbyr til umiddelbar dialog mellom partene som deltar. Responsgiver kan sikre at tilbakemeldinga blir forstått, og responsmottaker har mulighet til å be om oppklaringer. Metoden er egnet til å skaffe seg oversikt over hele klassens ulike skriveprosjekter og for å gi alle elevene respons på underveistekster tidlig i skriveprosessen. Det er mens eleven er underveis med skrivinga si at hun er mottakelig for støtte og veiledning. Dette krever at læreren er tett på elevene gjennom hele skriveprosessen. Vi kan si at det handler om ei elevnær skriveopplæring der teksten og oppfølginga av den enkelte eleven er i fokus. Vurdering og veiledning finner sted i klasserommet sammen med elevene framfor ved kjøkkenbordet der læreren med de beste intensjoner sitter i ensom majestet og vurderer elevtekster.

Vi innledet denne teksten med å hevde at erfarne skrivere har en revisjonskompetanse som gjør dem i stand til å veksle mellom rollen som skriver og kritisk leser av egen tekst. Mange av disse revisjonsstrategiene er usynlige, men kan likevel oppøves gjennom systematisk arbeid med underveisvurdering. Elevene trenger å utvikle en lese- og vurderingskompetanse som gjør dem i stand til å lese og reflektere over teksten sin parallelt med at de skriver. Skrivning og lesing er prosesser som går hånd i hånd, og gjennom å lese og diskutere tekster, etableres et metaspråk og en kunnskap om tekst og skrivning som er viktig for at elevene skal kunne utvikle seg som skrivere. Vi vil hevde at linjerespons er en responsmetode som imøtekommer disse behovene og som er mulig å gjennomføre innenfor den tid og de ressurser en har til rådighet i klasserommet.

Litteratur

- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne.
- Black, P. J. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), s. 7–77.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen: Hva sier nyere forskning? I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 35–43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2012). Prosesskriving – hvor står vi i dag? I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 59–69). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, No.1, s. 81–112.
- Hertzberg, F. (1994). Lærerrespons. *Norsklæreren*. (1), s. 20–24.
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad & A. Turmo (red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (s. 111–126). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale: Responsgrupper som læringsfelleskap*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvithyld, T. & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Tidsskriftet Viden om Læring*, (9), s. 10–16.
- Møller, J., Prøitz, T. & Aasen, P. (red.) (2009). Kunnskapsløftet - tung bør å bære? Underveisanalyser av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon. Delrapport 2 Oslo: NIFU STEP rapport 42/2009.
- Otnes, H. (2009). Digital tekstskaping – hva er målet? – Kompetansemål, delmål, vurderingskriterier, kjennetegn. I O.K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes, (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 150–160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ottesen, E. & Møller, J. (red.) (2010). Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 Oslo: NIFU STEP rapport 37/2010.
- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction That Works, Third Edition: The Case for Balanced Teaching (Solving Problems in the Teaching of Literacy)*. New York: Guilford.
- Skjeltbred, D. (2006). *Elevens tekst*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (red.), *På sporet av god skriveopplæring: Ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Hentet 23. februar 2014 fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/adf3c4f27b9b41b8e2f231a54988bd42?index=0#0>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Oppdragsbrev 42-10*. Hentet 21. februar 2014 fra <http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/Oppdrag%2042-10.pdf?epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Grunnlagsdokument: Vurdering for læring 2010–2014. Hentet 21. februar 2014 fra <http://www.udir.no/PageFiles/83395/Grunnlagsdokument%202014-2017%20SISTE%20VERSJON%20I%20EPHORTE.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 4. juni 2014 fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. I R. W. Rieber & A. S. Carton (eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky, volume 1: Problems of general psychology* (s. 39–288). New York: Plenum.



Vurdering av skrijving

Artikkelen «Linjerespons – veiledning før siste punktum er satt» er hentet fra boken *Vurdering av skrijving*. Boken er siste utgivelse i Skrivesenterets bokserie *Skriveopplæring og skriveforskning* som tar for seg skrijving i utdanning, yrkes- og hverdagsliv sett fra ulike teoretiske ståsteder.

Artiklene i antologien omhandler læringsfremmende vurdering av skrijving og tar utgangspunkt i at god vurderingspraksis er god undervisningspraksis.



Argumenterende skrijving

Eksplisitt skriveopplæring gir aktiv læring

Dette ressursheftet er ment som en veiledning til lærere som ønsker å videreutvikle undervisningen i argumenterende skrijving. Her følger vi et skriveopplegg der læreren bygger stillaser for elevenes skrijving gjennom hele skriveprosessen.

Heftet finnes både i en nynorskversjon og en bokmålsversjon, og kan bestilles på

www.skrivesenteret.no



Skrivesenteret

Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning