

Vanja Røkkum Jahnsen

Universitetet i Oslo

Jonas Bakken

Universitetet i Oslo

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7847>

På vei mot selvstendig tekstrevisjon? En studie av elevers revisjon av tekstutkast i norskfaget i videregående skole

Sammendrag

Artikkelen er en studie av hvordan elever i videregående skole reviderer tekst etter å ha fått skriftlige tilbakemeldinger fra norsklæreren. Å kunne revidere tekst er en viktig del av en godt utviklet skrivekompetanse, men det finnes lite tidligere forskning i Norge og internasjonalt som sier noe om hvor langt elever har kommet i utviklingen av revisjonskompetanse mot slutten av videregående skole. Det empiriske materialet i denne undersøkelsen består av tekstutkast fra 59 elever i andre klasse i videregående skole, lærernes kommentarer til utkastene, samt de reviderte versjonene av tekstene. Vi sammenligner utkast og reviderte versjoner og gjør en kvalitativ innholdsanalyse av de endringene som elevene har gjort. Vi undersøker om endringene blir gjort på et globalt eller lokalt tekstnivå, hvilke revisjonsoperasjoner elevene gjør på det globale tekstnivået, og om endringene er foreslått av læreren i kommentarene til teksten eller ikke. Resultatene viser at elevene som gruppe har kommet betraktelig lengre i utviklingen av revisjonskompetanse enn det som er beskrevet i tidligere studier om yngre elever. Elevene reviderer mer på det globale tekstnivået enn på det lokale, og de gjør en rekke revisjoner uten støtte fra læreren. Samtidig ser vi at det er en del variasjon innad i elevgruppa. Noen elever er svært selvstendige, mens andre gjør få revisjoner og følger i liten grad opp lærerens forslag om å revidere teksten.

Nøkkelord: skrijving, revisjon, lærerkommentarer

Towards autonomous text revision? A study of students' between-drafts revisions in upper secondary, Norwegian language arts

Abstract

The article is a study of how upper secondary students revise text after receiving written feedback from their teacher in Norwegian language arts. Being able to revise text is an important part of a well-developed writing competence, but there is little previous research in Norway and internationally that indicates how far students have come in developing revision skills towards the end of upper secondary level. The empirical material in this study consists of text drafts from 59 students in upper secondary level

2, the teachers' comments on the drafts, as well as the revised versions of the texts. We compare drafts and revised versions and do a qualitative content analysis of the changes students have made. We investigate whether the changes are made at a global or local text level, what revision operations students make at the global text level, and whether the changes are suggested by the teacher in the comments on the text or not. The results show that the students as a group have progressed significantly further in the development of revision skills than those described in previous studies on younger students. Students revise more on the global text level than on the local, and they do a number of revisions without support from the teacher. At the same time, we see that there is some variation within the student group. Some students are very independent, while others make few revisions and to a small extent follow up the teacher's suggestion to revise the text.

Keywords: writing, revision, teacher comments

Innledning

Det er et gjennomgående funn i skriveforskningsfeltet at tekstrevisjon er viktig for å skape tekster av høy kvalitet. Sterke skrivere reviderer mer og på andre måter enn svakere skrivere, og gode tekster blir som regel til over tid og etter flere revisjoner (Arifin, 2017; Bereiter & Scardamalia, 1987; Carey & Flower, 1989; Dysthe & Hertzberg, 2014; Flower & Hayes, 1981; Kellogg, 1999). Det har derfor vært stor interesse i den skivedidaktiske forskningen for å undersøke hvordan barn og unges kompetanse i tekstrevisjon utvikles i skole og høyere utdanning, og hvordan lærere best kan fremme denne utviklingen, blant annet gjennom de tilbakemeldingene de gir på elevers og studenters tekster.

Til tross for en nokså omfattende forskningslitteratur er det imidlertid mye vi fortsatt ikke vet om utviklingen av tekstrevisjonskompetanse. De generelle tendensene som kommer fram i forskningsoversikter på feltet (Berninger, Fuller & Whitaker, 1996; Hyland & Hyland, 2006; Jonsson, 2012; MacDonald, 1991), som at unge skrivere i liten grad evner å revidere tekster, og at lærere primært kommenterer skrivefeil og andre overflatiske trekk, baserer seg i stor grad på undersøkelser fra høyere utdanning i USA. De senere årene er det imidlertid gjort flere studier i andre land og på lavere nivåer i utdanningssystemet (bl.a. Brorsson, 2007; Bruno & Santos, 2010; Myhill & Jones, 2007; Silver & Lee, 2007), som har bidratt til å nyansere bildet. I Norge har studier på dette feltet primært blitt gjort i grunnskolen (Bueie, 2014; Bueie, 2015; Igland, 2008; Igland & Østrem, 2019; Otnes & Solheim, 2019), og et funn som går igjen i flere av disse, er at norske elever er lite selvstendige i sitt arbeid med å revidere tekst (Bueie, 2014; Igland, 2008). De er i stand til å gjøre mange typer revisjoner, alt fra retting av skrivefeil til større innholdsmessige endringer, men de gjør stort sett bare de revisjonene som læreren har etterspurt. Bueie (2014, 2019) argumenterer derfor for at elevene trenger hjelp til å utvikle sin revisjonskompetanse slik at de i større grad evner å revidere tekster på egenhånd.

I denne artikkelen vil vi undersøke hvordan elever i videregående skole i Norge reviderer tekster etter å ha fått kommentarer på tekstutkast fra læreren. En slik undersøkelse vil supplere både norsk og internasjonal forskning om utvikling av revisjonskompetanse. I Norge har forskningen primært vært rettet mot lavere alderstrinn, og internasjonalt er det kun få studier (Yagelski, 1995) som har sett på hvilken revisjonskompetanse elever har mot slutten av sin skolegang. Fokus i den internasjonale forskningen har vært på yngre elever og på studenter i høyere utdanning.

Problemstillinga for undersøkelsen er: *Hvordan reviderer en gruppe elever i videregående skole tekstutkast etter at de har fått kommentarer fra læreren?* Vi vil analysere tekstutkast med lærerkommentarer samt reviderte versjoner av disse tekstene fra 59 elever i tre klasser i det andre året i videregående skole (Vg2), og på bakgrunn av hva blant andre Bueie (2014) og Igland (2008) har funnet i sine studier av norske ungdomsskoleelever, vil vi særlig fokusere på hvor selvstendige videregåendelevne er i sine revisjoner. For å belyse den overordnede problemstillinga vil vi svare på følgende forsknings spørsmål:

1. Hvilke revisjoner gjør elevene?
2. Hvilke av revisjonene er foreslått av læreren i kommentarene til tekstutkastene?
3. Hvilke av revisjonene er ikke foreslått av læreren i kommentarene til tekstutkastene?
4. Hvilke revisjonsforslag fra læreren har ikke blitt gjennomført?

I analysen vil vi først gjøre en kartlegging av materialet i sin helhet. Deretter vil vi gå nærmere inn på tre elever som kan illustrere variasjonen i hvordan elevene i disse tre klassene reviderer tekster.

Teoretisk perspektiv på tekstrevisjon

I en pionerstudie av hvordan erfarne og uerfarne skrivere reviderer tekster, definerer Sommers (1980, s. 380) revisjon som «*a sequence of changes in a composition – changes which are initiated by cues and occur continually throughout the writing of a work*». Definisjonen peker på to viktige aspekter ved tekstrevisjon, som også omtales i andre teoretiske arbeider om skriveprosesser. Det ene aspektet er at revisjon ikke kun er den bearbeidinga man gjør med et tekstutkast, men noe som foregår kontinuerlig gjennom hele skriveprosessen, fra idéutvikling til endelig ferdigstillingen av teksten (Alamargot & Chanquoy, 2001; Bereiter & Scardamalia, 1987; Faigley & Witte, 1981; Flower & Hayes, 1980; Sharples, 2002). Som det framgår av problemstillinga, har vi imidlertid valgt å avgrense oss til å studere den revisjonen som elevene gjør etter at de har fått kommentarer fra læreren på et første tekstutkast. Dette gjør vi både fordi denne

typen revisjon er en viktig del av skriveundervisninga i skolen, og fordi slik revisjon lar seg undersøke gjennom å sammenligne elevenes utkast og ferdige tekster (Beason, 1993; Faigley & Witte, 1981; Ferris, 1997; Holcomb & Buell, 2016; Silver & Lee, 2007). Vi kan dermed studere elevenes revisjonsarbeid i en ordinær undervisningskontekst, noe en rekke forskere på feltet anbefaler for å sikre studiens økologiske validitet (Beason, 1993; Faigley & Witte, 1981; Hillocks, 1987; Treglia, 2009). Hvis vi skulle studere alle revisjoner elevene gjør under hele skriveprosessen, både på papiret og i tankene, hadde vi i tillegg måttet samlet inn store mengder data om hver elev ved hjelp av en rekke ulike metoder, slik som observasjon, registrering av tastetrykk, verbale protokoller og intervjuer (Haugaard & Jensen, 2019; Hayes & Flower, 1981). Dette ville redusert antallet elever i utvalget radikalt, og vi hadde i større grad vært nødt til å intervensere i og ta elevene ut av undervisninga.

Det andre aspektet Sommers peker på, er at revisjon er en endring av teksten som blir initiert av et signal («cue»). Et slikt signal kan komme fra leseren selv: Når man leser sin egen tekst, kan man få et signal om å revidere teksten dersom man oppdager noe som er feil, uklart eller i strid med hva man ønsker å uttrykke, eller hvis man utvikler nye ideer. Signalet om å revidere kan også komme utenfra, og i en utdanningskontekst vil dette ofte være i form av kommentarer fra en lærer eller medelev (Sharples, 2002, s. 104–110). Med bakgrunn i dette vil vi i vår undersøkelse av elevers tekstrevisjoner skille mellom *lærerinitierte* og *ikke-lærerinitierte revisjoner*. Det første defineres som en revisjon som eleven har fått et signal om å gjøre i en skriftlig kommentar fra læreren, og det andre som en revisjon som er gjort uten at eleven har fått et slikt signal. Det er nærliggende å tenke at signalet om å revidere da har kommet fra eleven selv, men siden vår undersøkelse er gjort i en vanlig klasseromskontekst, kan vi ikke utelukke at signalet kan ha kommet fra andre steder, for eksempel fra medelever eller fra tekster elever har funnet på nettet og blitt inspirert av.

Et tredje aspekt ved tekstrevisjon, som ikke direkte framgår av Sommers' definisjon, men som beskrives i mye annen teoretisk litteratur, er at revisjon består av flere delprosesser. Antallet delprosesser varierer mellom de ulike teoretiske modellene (se f.eks. Bereiter & Scardamalia, 1987; Berninger, Fuller & Whitaker, 1996; Flower & Hayes, 1980), men i hovedsak dreier det seg om at skriveren må oppdage og definere et problem i teksten, velge en strategi for å løse problemet og gjennomføre denne (Alamargot & Chanquoy, 2001). Alle delprosessene er kognitivt krevende og forutsetter både erfaring og et høyt nivå av metakognitiv utvikling (Alamargot & Chanquoy, 2001; Hyland & Hyland, 2006), og det kan forklare de forskjellene i revisjonsferdigheter som er observert mellom skrivere i ulike aldre og med ulik grad av erfaring. Eldre, erfarne skriversne kan utføre alle delprosesser og revidere tekster på egenhånd, mens yngre og mindre erfarne skrivere ofte vil trenge hjelp fra andre til å utføre én eller flere av delprosessene, spesielt hvis det dreier seg om omfattende og krevende revisjoner (Berninger, Fuller & Whitaker, 1996; Myhill & Jones, 2007).

I en utdanningskontekst vil denne hjelpen ofte komme i form av lærerkommentarer til et tekstutkast, og slike kommentarer kan både peke på hvor i teksten det er et problem, definere problemet og foreslå en strategi for å løse det. Eleven kan da konsentrere seg om å gjennomføre løsningen. Lærerkommentarer har imidlertid ikke kun som funksjon å hjelpe eleven med revisjonen av den konkrete teksten. De fungerer også som en modellering av en leserrespons og et kritisk utenfrablakk på teksten som elevene gradvis skal internalisere, slik at de blir mer selvstendige i vurdering og revisjon av egne tekster (Hyland & Hyland, 2006; Knoblauch & Brannon, 1981; Sharples, 2002; Sommers, 1982).

Tidligere forskning

Studiet av hvordan unge skrivere reviderer tekster, vokste fram som forskningsfelt på begynnelsen av 1980-tallet, og tok i all hovedsak for seg lærere og studenter i høyere utdanning i USA (Faigley & Witte, 1981; Sommers, 1980; Sommers, 1982; Zamel, 1985; Ziv, 1980). Noen av disse sammenligner studenter med det som gjerne betegnes som «ekspertskrivere», og et gjennomgående funn er at studentene stort sett gjør overflatiske revisjoner, det vil si retter opp skrivefeil og justerer formuleringer, mens de i liten grad reviderer tekstens struktur og meningsinnhold. Ekspertene gjør derimot revisjoner på alle nivåer av teksten (Faigley & Witte, 1981; Sommers, 1980). Flere av studiene ser også på forholdet mellom studentenes revisjoner og lærerkommentarene, og MacDonald (1991) oppsummerer resultatene fra disse slik: Lærere kommenterer stort sett overflatiske trekk ved tekstene, det er få studenter som leser kommentarene, de som leser kommentarene, har problemer med å forstå dem, og de som forstår kommentarene, bruker dem i liten grad til å revidere tekstene.

Disse nedslående resultatene forklarer flere av forskerne med den typen skriveundervisning som tradisjonelt har preget amerikanske universiteter. Lærerne fokuserer på produkt framfor prosess, de kommenterer ferdige tekster, ikke utkast, og det blir verken forventet eller lagt til rette for at elevene skal revidere tekstene (Knoblauch & Brannon, 1981; MacDonald, 1991; Ziv, 1980). Etter hvert som skrivepedagogikken i USA og andre land, deriblant Norge (Dysthe & Hertzberg, 2014), har gått i en mer prosessorientert retning, har imidlertid resultatene fra studier av elevs tekstrevisjon og lærers kommentarer endret seg (Beach & Friedrich, 2006; Hyland & Hyland, 2006). Det har også blitt gjort studier i flere land og på lavere trinn i utdanningsløpet, som har bidratt til å nyansere det negative bildet som ble tegnet i tidligere studier.

Et funn som går igjen i en rekke studier av prosessorienterte skriveforløp, er at når læreren kommenterer tekstutkast og forventer og legger til rette for revisjon, gjør også elevene en rekke revisjoner (Berninger, Whitaker, Feng, Swanson & Abbott, 1996; Brorsson, 2007; Bueie, 2014, 2019; Igland, 2008; Matsumura, Patthey-Chavez, Valdés & Garnier, 2002; Silver & Lee, 2007; Wingard &

Geosits, 2014; Yagelski, 1995). Blant annet fant Beason (1993) at en gruppe amerikanske universitetsstudenter fulgte opp hele 75 % av lærerens kommentarer. Flere av studiene viser imidlertid at lærere fremdeles gir flest kommentarer om overflatiske trekk ved tekstene, og at elevene derfor også gjør flest revisjoner på overflaten (Bueie, 2014; Matsumura, Patthey-Chavez, Valdés & Garnier, 2002; Yagelski, 1995). Samtidig er det enkelte studier som viser at elever i tenårene og studenter på universitetsnivå er i stand til å gjøre substansielle revisjoner av tekstutkast hvis læreren ber om det (Berninger, Fuller & Whitaker, 1996; Myhill & Jones, 2007; Wingard & Geosits, 2014).

Til forskjell fra den tidlige forskningen på feltet viser altså disse nyere studiene at elever og studenter er i stand til å revidere, og at de i stor utstrekning også gjør det. Unge skrivere framstår imidlertid som lite selvstendige. De gjør de revisjonene læreren ber dem om, men få revisjoner på eget initiativ. Bueie (2014) argumenterer derfor, som nevnt, for at norske ungdomsskoleelever bør få hjelp til å bli mer selvstendige i sin tekstrevisjon. At eldre elever og studenter kan nå et høyere nivå av selvstendighet, gir den før nevnte studien av Beason indikasjoner på (1993). Han fant at 56 % av de revisjonene som studentene gjorde, ikke kunne føres tilbake til en kommentar fra læreren. I vår undersøkelse vil det derfor være interessant å se både om elevene i videregående skole følger opp kommentarene fra læreren, og om de evner å gjøre revisjoner uten støtte fra læreren. Disse elevene befinner seg på et skoletrinn høyere enn de grunnskoleelevene som stort sett gjør som læreren ber om, og et trinn lavere enn studentene i høyere utdanning, som altså både følger opp lærerens kommentarer og gjør en rekke selvstendige revisjoner.

Som vi nå har sett, har de nyere studiene nyansert og til en viss grad tilbakevist deler av den tidlige forskningen på feltet, men de har også bekreftet noen av de sentrale funnene. Helt siden de første studiene ble gjort, har nemlig forskningen vist at visse typer av revisjon er mer krevende enn andre (Beach & Friedrich, 2006; Beason, 1993; Bueie, 2014; Conrad & Goldstein, 1999; Faigley & Witte, 1981; Matsumura, Patthey-Chavez, Valdés & Garnier, 2002; McCutchen, Francis & Kerr, 1997; Myhill & Jones, 2007; Sharples, 2002; Sommers, 1980; Treglia, 2009; Yagelski, 1995). Hvordan revisjon blir klassifisert i ulike typer varierer stort, men det som går igjen hos de aller fleste, er et skille mellom mindre korrigeringer og justeringer på et lokalt tekstnivå, det vil si på ord- og setningsnivå, og mer substansielle endringer på et globalt tekstnivå, det vil si tekstens struktur og meningsinnhold (Underwood & Tregidgo, 2006). Å revidere på et lokalt tekstnivå er enklere, og det kan elever få til allerede fra barneskolealder, med hjelp fra læreren (Matsumura, Patthey-Chavez, Valdés & Garnier, 2002), og på ungdomstrinnet kan mange elever gjøre slike revisjoner på egenhånd (Igland, 2008). Å revidere på et globalt tekstnivå er langt mer krevende. Matsumura, Patthey-Chavez, Valdés & Garnier (2002) viser at elever så langt ned som i tredje klasse er i stand til å gjøre visse innholdsmessige revisjoner med hjelp fra læreren, men helt opp på universitetsnivå er det mange som har problemer med

å gjøre revisjoner på et globalt tekstnivå, selv etter å ha fått kommentarer fra læreren på et tekstutkast (Beason, 1993; Can, 2017; Conrad & Goldstein, 1999; Faigley & Witte, 1981; Holcomb & Buell, 2016; Sommers, 1980). Disse resultatene indikerer at vi bør se særlig nøye på elevenes revisjoner på det globale tekstnivået i vår undersøkelse. Revisjoner på det lokale tekstnivået er det grunn til å anta at de fleste elevene vil mestre når de har kommet så langt som til andre klasse i videregående skole.

Materiale

Det empiriske materialet i denne studien består av 59 tekstutkast med lærerkommentarer, samt endelige versjoner av disse tekstene. Datainnsamlingen ble gjort høsten 2017 ved to videregående skoler på Østlandet, som et ledd i en større intervensjonsstudie der lærere skulle bidra til å utvikle elevenes revisjonskompetanse gjennom å modellere tekstrevisjon. Tekstene som analyseres i denne artikkelen, ble samlet inn forut for selve intervensjonen og er dermed upåvirket av denne. Tre norsklærere deltok i studien med sine respektive norskklasser på andre året i studiespesialiserende utdanningsprogram. Utvalget var strategisk, og lærerne ble rekruttert gjennom eget nettverk. Premiss for deltakelse i studien var at læreren hadde en positiv holdning og kjennskap til prosessorientert skriveopplæring, at læreren både før, underveis og etter intervensjonen var villig til å gi elevene skriveoppgaver som de kunne jobbe videre med etter å ha fått lærerkommentarer, og at det ble satt av tid til dette arbeidet på skolen. Vi ønsket å gi elevene best mulige forutsetninger for å vise hvilken kompetanse de har i å revidere tekst, og som en rekke tidligere studier har vist, vil elever i større grad revidere tekst hvis læreren forventer og legger til rette for det (Bueie, 2015, 2019; Ferris, 1997; Oliver, 2019; Yagelski, 1995; Zamel, 1985).

To av lærerne underviser på en skole som kombinerer studiespesialisering og International Baccalaureate (IB), har ca. 800 elever og er geografisk plassert i et område med antatt høy sosioøkonomisk status. Én av lærerne underviser på en skole som kombinerer ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammer, IB og studiespesialiserende utdanningsprogram, og er plassert i et område med antatt lav sosioøkonomisk status. Skolen har ca. 900 elever. I utgangspunktet var alle de 87 elevene i de tre klassene med i studien, men kun de som leverte inn både førsteutkast og revidert tekst, er med i det endelige utvalget (N=59). En kvinne og to menn er med i lærerutvalget. Den kvinnelige læreren har mellomfag i nordisk og ettårig praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), den ene mannlige læreren har master i nordisk og PPU og den andre mannlige læreren har femårig lektorprogram med nordisk. Fordi undersøkelsen involverer innsamling av personidentifiserende opplysninger, er studien registrert hos Norsk senter for

forskningsdata (NSD), og samtlige medvirkende lærere og elever har samtykket skriftlig til å delta.

Tekstene er skrevet i to skriveøkter i norskfaget høsten 2017, og vi avtalte med lærerne at elevene skulle skrive kortsvarsoppgaver, som er én av to tekstoppgaver til eksamen i norsk hovedmål på Vg3. I et kortsvar skal elevene skrive om et norskfaglig tema, og ofte tar oppgaven utgangspunkt i én eller to vedlagte tekster. Kortsvaret bør ikke være på mer enn ca. 250 ord. Formatet egner seg godt for vår studie av flere grunner. For det første er elevene klar over at oppgaven er eksamensrelevant, noe som kan ha styrket elevenes ytre motivasjon. For det andre er dette en skriveoppgave det er vanlig å arbeide med i norskfaget i videregående skole, noe som kan bidra til å styrke den økologiske validiteten til studien. For det tredje gjør begrensningen til 250 ord det mulig å analysere tekster fra et stort antall elever, noe som gir bedre mulighet for å identifisere både gjennomgående trekk og variasjoner i hvordan elever på dette alderstrinnet reviderer tekst. Den konkrete skriveoppgaven ble valgt av læreren ut fra hvilket tema klassene jobbet med: norrøn litteratur i to av klassene og retorikk i den tredje. Dette gjør at innholdet i tekstene varierer, men antall ord og krav om å vise tekstforståelse er det samme.

Utkastene ble skrevet på skolen i løpet av en totimers økt og ble levert på skolens læringsplattform umiddelbart etter. Under en senere økt fikk elevene tekstene tilbake med skriftlige lærerkommentarer. I denne økta reviderte elevene utkastene med utgangspunkt i kommentarene, for til slutt å levere inn en endelig versjon av teksten i læringsplattformen. Denne teksten ble karactersatt av læreren. Under begge øktene satt elevene ved hver sin datamaskin og skrev, samtidig som de hadde mulighet til å snakke med hverandre og læreren. Den muntlige interaksjonen kan potensielt ha påvirket revisjonsarbeidet, men vi siden vi ønsket en høyest mulig grad av økologisk validitet, ville vi ikke bryte med den vanlige undervisningspraksisen ved å forby samtaler under skrivearbeidet. Vi kan anta at det elevene viser i vårt materiale, langt på vei er slik de normalt reviderer tekster i prosessorienterte skriveforløp i norsk.

Metode for analyse

Det empiriske materialet i undersøkelse består av tekstutkast fra 59 elever, lærernes kommentarer til utkastene, samt de reviderte versjonene av tekstene. Utkast og revidert versjon av hver elevtekst ble sammenlignet ved hjelp av dokumentsammenligning i tekstbehandlingsprogrammet Word. For å svare på forskningsspørsmål 1 gjorde vi en kvalitativ innholdsanalyse av samtlige revisjoner i materialet (Hsieh & Shannon, 2005). Analyseenheten er én revisjon, og dette definerer vi som en enkeltstående endring som eleven har gjort i omarbeidingen av et utkast til en ferdig tekst. En revisjon kan være så liten som det å rette et feilstavet ord og så stor som det å skrive en ny, lang tekstpassasje eller omstrukturere hele teksten. Vi valgte en deduktiv tilnærming til

innholdsanalysen, det vil si at vi først definerte et sett av kategorier med utgangspunkt i teori og tidligere studier, og dette kategorisettet ble brukt til å kategorisere hver enkelt revisjon i det empiriske materialet. En slik deduktiv tilnærming, til forskjell fra det å utvikle kategorier induktivt fra materialet, gjør det enklere å sammenligne resultatene med funn fra tidligere undersøkelser (Elo & Kyngäs, 2008), og en sentral ambisjon med vår studie er nettopp å undersøke hvordan elever i videregående skole i Norge reviderer tekster, sammenlignet med hva tidligere forskning har funnet ut om yngre elever og eldre universitetsstudenter i ulike land.

Som det framgår av forskningsgjennomgangen, er det vanlig å skille mellom revisjoner på *det lokale* og på *det globale tekstnivået*. Hvilke betegnelser som brukes om kategoriene, og hvordan grensen trekkes mellom dem, kan imidlertid variere (Underwood & Tregidgo, 2006). For eksempel bruker noen begrepsparet overflateendringer («surface changes») og substansendringer («substance changes») (Wingard & Geosits, 2014), andre bruker overflateendringer («Surface Changes») og tekstbaserte endringer («Text-Base Changes») (Faigley & Witte, 1981), mens andre igjen skiller mellom revisjoner som bevarer meningen i teksten, og revisjoner som forandrer den (Beason, 1993; Yagelski, 1995). Vi har som nevnt valgt å bruke begrepene lokalt og globalt tekstnivå, som det er en viss tradisjon for i nordisk forskning på feltet (Bueie, 2014, 2019; Kronholm-Cederberg, 2009). Det som er felles for de ulike inndelingene, er at de skiller revisjoner der skriveren gjør mindre, språklige korrigeringer og justeringer, fra revisjoner der skriveren gjør større endringer i tekstens struktur og meningsinnhold. Som Yagelski (1995) påpeker, er det vanskelig å trekke en tydelig grense mellom disse to kategoriene, og noen definerer begrepsparet som ytterpunkter på en skala, og ikke som en dikotomi (se bl.a. Bueie, 2014). Når vi skal gjøre en reliabel kategorisering av et stort empirisk materiale, må vi imidlertid definere kategoriene entydig og gjensidig utelukkende.

En *revisjon på lokalt tekstnivå* definerer vi som en endring på ord- eller setningsnivået i teksten, det som Berge (1990) betegner som tekstens leksiko-grammatiske plan. Dette er et nivå i teksten som reguleres av språknormer, altså språkets grammatikk og ordforråd. I likhet med Zhang, Schunn og Baikadi (2017) har vi valgt å bruke den grammatiske perioden som grense mellom det lokale og det globale tekstnivået, og som en revisjon på det lokale tekstnivået vi vil altså regne enhver revisjon som gjøres innenfor en periode i teksten, det vil si mellom to store skilletegn. Endringer på dette nivået omfatter for det første å rette ortografiske feil, som når en elev i materialet endrer egennavnet «ormstunge» til «Ormstunge» med stor forbokstav. For det andre omfatter det utskiftninger, tilføyelser eller strykninger av ord i en setning, som når en elev skifter ut ordet «skrivemåten» med «skrivestilen», når en elev tilføyer ordet «svært» til adjektivet «dyktig», og når en elev stryker beskrivelsen «veldig godt» i perioden «Ved bruk av aural og refererende synsvinkler, får du frem et veldig godt overblikk over hele handlingen.» For det tredje omfatter det endringer i ordrekkefølgen i en

setning, som når en elev omstrukturerer perioden «Teksten heter ‘Å rane barn gir barneran’, og er skrevet av Don Martin» til «‘Å rane barn gir barneran’ er en tekst skrevet av Don Martin.» En *revisjon på globalt tekstnivå* definerer vi som en endring i tekstens struktur og meningsinnhold, det som Berge (1990) betegner som tekstens funksjonsplan og sememplan. Dette nivået av teksten reguleres ikke av språknormer, men av kultur- og sjangerspesifikke tekstnormer. Som en revisjon på det globale tekstnivået vil vi regne enhver revisjon som går ut over en enkelt grammatisk periode.

Som det framgikk av forskningsgjennomgangen, har elevene i vårt materiale kommet så langt i skoleløpet at de sannsynligvis vil være i stand til å gjøre revisjoner på det lokale tekstnivået, både med og uten hjelp fra læreren. Tidligere studier tyder imidlertid på at en del elever på dette trinnet kan være i ferd med å utvikle kompetanse også i revisjon på det globale tekstnivået. For å kunne gi et mer nyansert bilde av hvordan elevene reviderer tekst på dette nivået, har vi derfor valgt å dele kategorien globalt tekstnivå inn i underkategorier. Her vil vi bruke en veletablert kategorisering innenfor forskningsfeltet, nemlig Sommers' (1980) inndeling i fire revisjonsoperasjoner.

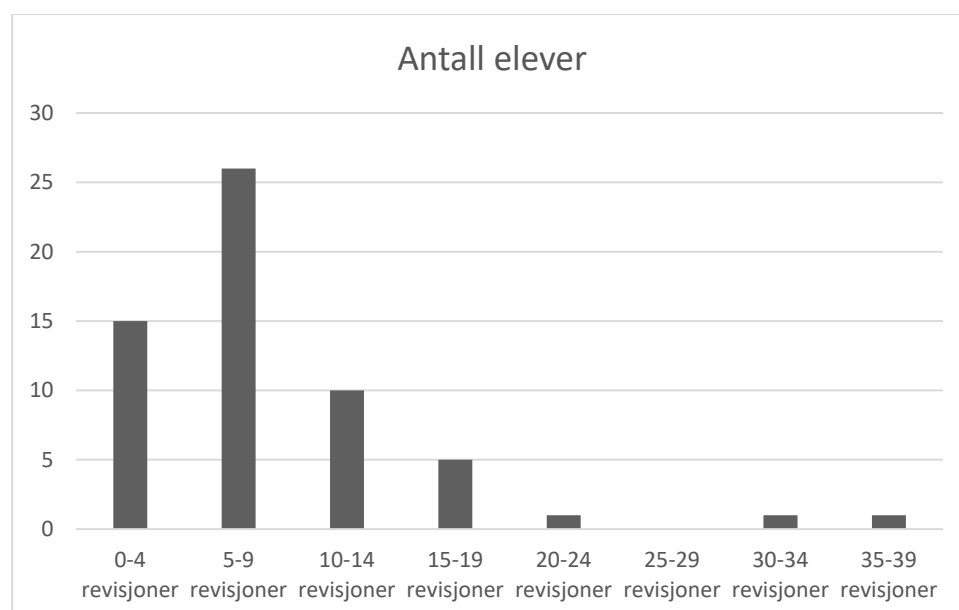
Strykning («deletion») definerer vi som en revisjon der eleven stryker en periode eller lengre tekstpassasje, for eksempel når en elev i materialet stryker perioden «Jeg synes ikke teksten er viktig.». *Erstatning* («substitution») defineres som en revisjon der eleven erstatter en periode eller lengre tekstpassasje med annen, for eksempel når en elev erstatter perioden «Konteksten i debattinlegget skjer i det tidspunktet når politikerne i 2013 velger å legge ned fritidsklubber for å spare penger for OL.» med perioden «Don Martin mener at politikerne vil bruke penger på OL, og legger ned fritidsklubber for å få råd til det.» *Tilføyelse* («addition») defineres som en revisjon der eleven føyer til en periode eller en lengre tekstpassasje, for eksempel når en elev føyer til følgende periode til slutt i teksten: «Avslutningsvis kan vi si at Gunnlaug Ormstunges saga er en saga med aural og fortellende synsvinkel.». *Omstrukturering* («reordering») defineres som en revisjon der eleven flytter en periode eller lengre tekstpassasje til et annet sted i teksten, for eksempel når en elev flytter perioden «Forfatteren er anonym.» fra begynnelsen til slutten av avsnittet.

For å kunne svare på forskningsspørsmål 2, 3 og 4 må vi i tillegg til elevenes revisjoner også kategorisere lærerkommentarer, slik at vi kan skille mellom de revisjonene som læreren har og ikke har foreslått, og identifisere hvilke kommentarer som ikke følges opp. I kategoriseringen av lærerkommentarene vil vi bruke det samme settet av kategorier som for elevenes revisjoner, med den forskjellen at analyseheten ikke er en revisjon, men en foreslått revisjon fra læreren. Som nevnt i teoriavsnittet kan en lærerkommentar gi et signal til eleven om å revidere teksten gjennom å identifisere et problem, å definere et problem og/eller foreslå en løsning på et problem, og alle disse variantene vil vi regne som forslag om revisjoner. Det er viktig å presisere at det er den foreslåtte revisjonen, og ikke den enkelte lærerkommentar, som er analyseheten, da én kommentar

kan inneholde flere separate forslag. For eksempel regner vi de to første periodene i denne kommentaren som ett forslag om revisjon, og den siste perioden som et annet forslag: «Her er det kanskje ikke kvadet som er det sentrale. Se om du kan korte ned hele avsnittet. Kanskje er det også mulig å korte ned på handlingsreferatet om bonden i Grimstunga.» Vi undersøker ikke hvordan lærerkommentarene er formulert, for eksempel om de er i form av spørsmål eller direktiver, da tidligere studier har vist at dette har liten betydning for hvorvidt kommentarene blir fulgt opp eller ikke (Conrad & Goldstein, 1999; Igland, 2008; Treglia, 2009).

Kodinga av materialet ble gjort av artikkelens førsteforfatter, og for å kontrollere reliabiliteten ble et utvalg på 25 % av analyseenheter koda av en ekstern koder. Sammenfallet i kodinga ble målt i Cohen's kapp. Kodinga av elevenes revisjoner hadde en kappa-verdi på 0,825, og kodinga av lærerens foreslåtte revisjoner hadde en kappa-verdi på 0,969. Det er bred enighet om at en verdi over 0,80 er et svært godt resultat (Fleiss, 1981; Landis & Koch, 1977), og det er derfor grunn til å regne kodinga som reliabel.

Resultater



Figur 1. Antallet elever som gjør ulike antall revisjoner

Analysen viser at de 59 elevene totalt gjør 510 revisjoner når de omarbeider tekstutkastene, og i gjennomsnitt gjør de 8,6 revisjoner hver. Det er imidlertid en viss variasjon i elevgruppa. Som det framgår av figur 1, gjør 26 av elevene mellom 5 og 9 revisjoner, og innenfor intervallet 0 til 14 revisjoner finner vi 51 av de 59 elevene. To elever skiller seg klart ut med et stort antall revisjoner, henholdsvis 31 og 37. Analysen viser videre at det er revisjoner på det globale tekstnivået som klart dominerer. 357 av revisjonene er på det globale nivået, og 153 er på det

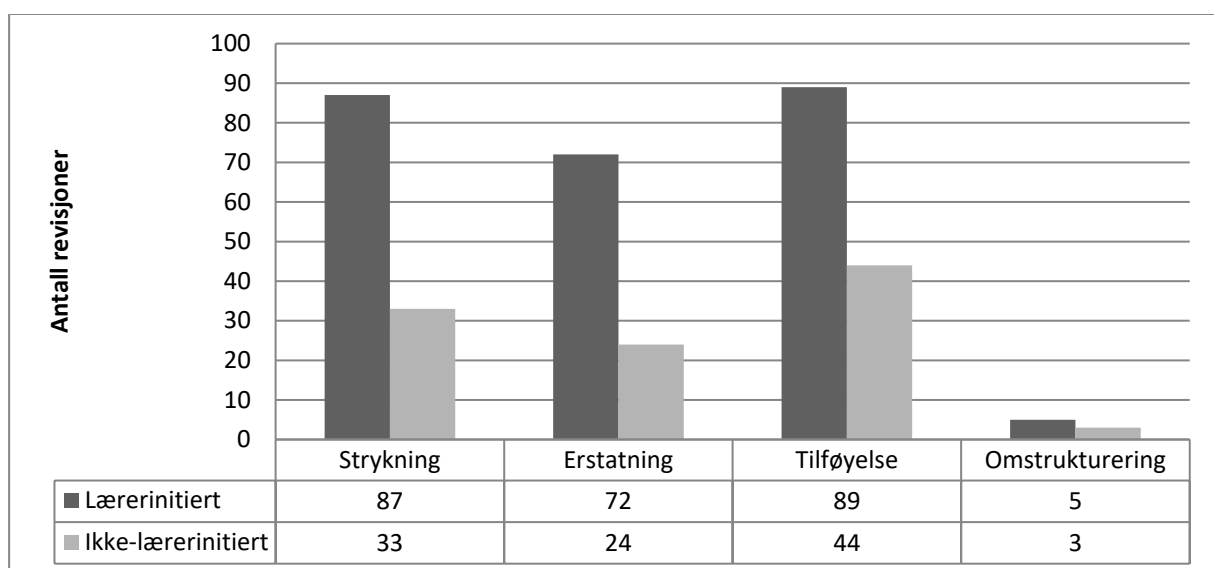
lokale nivået. Når vi deler inn de globale revisjonene etter hvilke revisjonsoperasjoner elevene utfører, finner vi store forskjeller i hvor frekvente de ulike operasjonene er. Det er flest tilføyelser og strykninger, henholdsvis 133 og 120. Det er noen færre erstatninger, nærmere bestemt 96, mens omstruktureringer er svært sjeldne. Blant de 510 revisjonene som de 59 elevene har gjort, er det kun 8 tilfeller av omstrukturering av tekst.

Tabell 1. Antall revisjoner på lokalt og globalt nivå som er foreslått og ikke foreslått av lærer

	Lokalt nivå	Globalt nivå	Totalt
Lærerinitiert	27	253	280
Ikke-lærerinitiert	126	104	230

Som det framgår av tabell 1, er det en forholdsvis jevn fordeling mellom lærerinitierte og ikke-lærerinitierte revisjoner, henholdsvis 55 % og 45 %. Ser vi på hvilke nivåer av teksten disse revisjonene ligger på, finner vi imidlertid klare forskjeller. De lærerinitierte revisjonene ligger i all hovedsak på et globalt tekstnivå. Av de totalt 280 lærerinitierte revisjonene er 253 på globalt nivå og kun 27 på lokalt nivå. Blant de revisjonene som ikke er foreslått av læreren, ligger derimot flertallet på et lokalt tekstnivå, nærmere bestemt 126 av totalt 230. Samtidig er det så mange som 104 ikke-lærerinitierte revisjoner som ligger på et globalt tekstnivå.

Figur 2 viser hvordan revisjonene på det globale nivået fordeler seg mellom de fire revisjonsoperasjonene, og her kan vi legge merke til klare paralleller mellom de revisjonene som er foreslått av læreren, og de som ikke er det. Rangeringen av revisjonsoperasjonene fra mest til minst frekvent er den samme blant både de lærerinitierte og de ikke-lærerinitierte revisjonene. Tilføyelse er mest frekvent i begge tilfeller, deretter følger strykning og erstatning, mens omstrukturering er svært sjeldent.



Figur 2. Lærerinitierte og ikke-lærerinitierte revisjoner fordelt på fire revisjonsoperasjoner

I lærerkommentarene til elevenes tekstutkast har vi identifisert 331 foreslåtte revisjoner, og av disse er det kun 51 (ca. 15 %) som ikke er gjennomført. Elevene gjør altså i stor utstrekning de revisjonene som læreren foreslår. Det er ingen fellestrekk i den språklige utformingen av de 51 revisjonsforslagene som ikke følges opp. Over halvparten av dem er riktignok formulert som spørsmål, for eksempel: «Kan selve kvadet sløyfes?», men det er også flere eksempler på at elevene lar være å følge opp revisjonsforslag formulert som direktiver: «Forhold deg til den teksten du blir bedt om å analysere!» og mer informative kommentarer: «Handlingen foregår på 1000-tallet.» Det som imidlertid er felles for samtlige forslag som ignoreres, er at de etterspør revisjoner på et globalt tekstnivå. Elevene gjennomfører altså alle lærerens forslag om å revidere på lokalt tekstnivå. Fordelingen mellom de fire revisjonsoperasjonene på det globale nivået er i stor grad den samme som vi så i de lærerinitierte og de ikke-lærerinitierte revisjonene i figur 2. I lærerkommentarene er det foreslått 20 tilføyelser, 18 erstatninger, 12 strykninger og én omstrukturering som ikke blir gjennomført. Også her ligger altså omstrukturering langt lavere enn de tre andre revisjonsoperasjonene.

Tre eksempler på elevs tekstrevisjon

Så langt har vi fokusert på generelle tendenser i materialet som helhet, men i datamaterialet er det en god del variasjon, både når det gjelder antall og type revisjoner og i hvor selvstendige elevene er. Elevenes revisjonspraksis kan plasseres i et kontinuum fra elever som gjør få og lite selvstendige revisjoner, til elever som gjør mange og selvstendige revisjoner. For å belyse denne variasjonen vil vi gi en mer inngående analyse av hvordan tre elever på ulike steder i dette kontinuumet, reviderer tekster etter å ha fått kommentarer fra lærerne.

Det første eksemplet er en elev som kun gjør to revisjoner. Eleven har fått fire kommentarer, men ingen av disse blir fulgt opp. Alle kommentarene berører globale forhold ved teksten. To av dem ber eleven tilføyde noe: «Hva er det som er viktig her? Spesifiser hva du legger vekt på.» og «Teksten slutter veldig brått. Kan du konkludere til slutt?» To kommentarer handler om strykning: «Er dette vesentlig informasjon?» og «Skriv bare om det som er et svar på oppgaven». Eleven følger altså ikke opp noen av disse, men gjør to andre revisjoner på lokalt tekstnivå. Eleven erstatter preposisjonen «til» med «i» i perioden «Men, synsvinkelen resulterer til at vi ikke får innblikk i hva karakterene tenker og føler.» I tillegg kursiverer eleven tittelen *Gunnlaug Ormstunges saga*. Eleven har i utgangspunktet skrevet en tekst på 224 ord og har fortsatt ord til rådighet som kunne vært brukt til å følge opp lærerkommentarene om å tilføyde. Det er også flere formelle feil på det lokale tekstnivået som læreren ikke har kommentert, og som eleven heller ikke har rettet opp på eget initiativ. For eksempel mangler det en «t» i første ord i denne setningen: «De blir fortalt mye om hvilken slekt han/hun kom fra», og det mangler et komma etter leddsetningen her: «Hvis personen ikke

kom fra riktig familie blir med engang statusen til han/hun veldig lav». I materialet som helhet er det ytterligere seks elever som har en liknende revisjonspraksis, med små revisjoner på lokalt nivå, og der lærerens forslag om revisjon på globalt tekstnivå i liten grad følges opp.

Det andre eksempelet er en elev som til sammen gjør fem revisjoner, noe om ligger nær gjennomsnittet på 8,6. Eleven har fått fire lærerkommentarer som ber om revisjon på det globale nivået: to om strykning og to om tilføyning, og eleven har fulgt opp samtlige. Førsteutkastet inneholder et langt sitat fra teksten som skal kommenteres, og læreren har skrevet følgende: «Det er bra at du viser til konkrete deler av teksten, men pass på at du ikke har for lange sitat i en korttekst.» Eleven har valgt å stryke halve sitatet og beholde den delen som best eksemplifiserer påstanden som kommer forut for sitatet. Læreren har ytterligere et forslag om strykning: «Du trenger ikke skrive om hva som er vanlig, bra eller dårlig i en tekst.» I den endelige versjonen av teksten har eleven strøket perioden «Det er vanlig at det er aural og refererende synsvinkel.» Eleven har fått følgende kommentar som oppfordrer til tilføyning: «Ikke kom med eksempel uten at du kommenterer de.» I den endelige teksten har eleven føyd til følgende kommentar til eksempelet sitt: «Det som er spesielt i dette avsnittet er at hun får noe verdifullt og hun takker for gaven.» Eleven har fått enda en kommentar som ber om tilføyning: «Vis hva synsvinkelen har å si for framstillingen av de ulike karakterene.» Etter å ha skrevet om at sagalitteraturen har aural synsvinkel, har eleven i den endelige teksten føyd til følgende to perioder: «Dette gjør at vi må være observante under fortellingen. Hvis vi hadde fått vite mer om følelsene, da hadde fortellingen vært annerledes å lese.» Eleven gjør i tillegg en revisjon på lokalt nivå som ikke er foreslått av læreren, ved å stryke ordet *men* som i førsteutkastet står som første ord i en periode. Samlet sett har revisjonene bidratt til at elevteksten blir mindre refererende, og at den i noe større grad belegger påstander som framsettes. I materialet er det i alt nitten elever som har en liknende revisjonspraksis, med revisjoner på globalt nivå, men kun etter forslag fra læreren.

Det tredje eksemplet viser en svært selvstendig revisjonspraksis, med mange revisjoner både lokalt og globalt. Eleven gjør 37 revisjoner, noe som er det klart høyeste antallet i materialet. Denne eleven får blant annet sju kommentarer som ber om tilføyninger, som alle følges opp. Dette resulterer i flere konkretiseringer og eksempler som bidrar til å bygge ut teksten og forklare framsatte påstander. Et eksempel er når eleven føyer til perioden «Dette gjør at man får mer tillitt til teksten og den virker mer overbevisende.» etter at læreren har kommentert «Virker dette overbevisende da?». Eleven gjør også endringer på tekstens lokale nivå etter kommentarer fra læreren. Disse kommentarene peker på at eleven mange steder i teksten bruker pronomen, uten at referansen er kjent for leseren, for eksempel: «Det avsenderen ønsker å oppnå med teksten, er at de ikke skal legge ned fritidsklubbene.» Denne perioden revideres ved at «de» endres til «Høyre-partiet». Eleven gjør i alt sju revisjoner som oppklarer utydelige referanser i pronomenbruken, men kun to av dem er foreslått av læreren. Det ser

altså ut til at eleven har blitt oppmerksom på dette problemet og gjør de øvrige revisjonene på egenhånd. Det framstår altså som om eleven evner å internalisere lærerkommentarene. Noe som også viser elevens selvstendighet, er at hun gjør flere revisjoner på globalt nivå som ikke kan spores tilbake til en lærerkommentar. Eleven stryker blant annet en periode i innledningen: «Han vant Spellemann i klassen urban for albumet.» I tillegg er følgende periode føyd til avslutningsvis som en oppsummering av teksten: «Avsenderen kommer med troverdighet og følelser som virker en del overbevisende, men det blir ikke dekket nok med fakta.» Vi finner ytterligere åtte elever i materialet som har en liknende revisjonspraksis kjennetegnet av et høyt antall revisjoner og flere globale revisjoner som ikke er initiert av læreren. Disse elevene gjør totalt mellom 12 og 31 revisjoner, og de gjør mellom 4 og 15 ikke-lærerinitierte revisjoner på et globalt nivå.

Diskusjon

I denne studien undersøker vi hvordan elever i videregående skole i Norge reviderer tekstutkast etter at de har fått lærerkommentarer, og det er særlig fire funn vi vil diskutere. Det første er at et klart flertall av de revisjonene som elevene gjør, nærmere bestemt 70 %, ligger på det globale tekstnivået. Dette skiller seg markant fra det gjennomgående funnet i forskningsfeltet om at elever og studenter først og fremst gjør revisjoner på det lokale nivået. Noe som til en viss grad kan forklare resultatet, er elevenes alder. Tidligere norske studier har tatt for seg elever i grunnskolen (Bueie, 2014, Igland, 2008), mens vårt materiale er samlet inn på videregående skole, og det er ikke usannsynlig at elevene i løpet av disse skoleårene har videreutviklet sin revisjonskompetanse og i større grad blitt i stand til å revidere tekster på et globalt nivå. I tillegg til informantenes alder kan også lærernes kommentarpraksis spille inn. Lærerne adresserer i stor grad globale forhold i sine kommentarer til elevenes førsteutkast. Flere tidligere studier har vist at i undervisningssituasjoner der læreren legger til rette for og forventer revisjon, slik det blir gjort i våre tre klasserom, gjør elevene i stor grad den revisjonen som læreren etterspør (Beason, 1993; Bueie, 2014; Matsumura, Patthey-Chavez, Valdés & Garnier, 2002; Yagelski, 1995). Når lærerne i vårt materiale primært etterspør globale revisjoner, er det da ikke så overraskende at elevene gjør nettopp det. Et siste forhold som kan bidra til å forklare den høye graden av globale revisjoner, er informantutvalget. I utgangspunktet var alle 87 elever i tre klasser med i studien, men kun de 59 elevene som leverte både utkast og revidert tekst, er med i det endelige utvalget. Det var altså 28 elever som av ulike grunner ikke deltok i undervisninga eller ikke leverte to tekster, og vi kan ikke se bort ifra muligheten for at denne gruppa kunne ha påvirket resultatene hvis de hadde vært med i utvalget. Denne påvirkningen kunne likevel ikke ha blitt altfor stor, da vi har med et klart flertall av elevene i de tre klassene.

Det andre funnet vi vil trekke fram, er de klare parallellene mellom hvilke typer revisjoner elevene gjør etter forslag fra læreren, og hvilke de gjør uten at det foreligger et slikt forslag. I begge tilfeller er tilføyelse vanligst, så følger strykning og erstatning, mens omstrukturering forekommer svært sjeldent. At elevene i stor grad gjør det de får beskjed om i lærerens kommentarer, har vi allerede diskutert, men det er interessant at det samme mønsteret også kommer til syne i det revisjonsarbeidet som elevene gjør på egenhånd. Flere forskere i det skrivepedagogiske feltet har pekt på at lærerkommentarer over tid kan bli internalisert hos eleven, slik at de gradvis blir i stand til å vurdere egne tekster på samme måte som læreren, og revidere tekstene i tråd med dette (Hyland og Hyland, 2006; Sharples, 2002; Sommers, 1982). Når mange av elevene i vårt materiale på egenhånd gjør samme type revisjoner som læreren etterspør, kan det være en indikasjon på at en slik internalisering er i ferd med å skje.

Et tredje funn som står fram i analysene, er at så få av både de foreslåtte revisjonene og de faktisk utførte revisjonene er av typen omstrukturering. Å gjøre endringer i tekstens struktur er en kognitivt krevende form for revisjon, da det forutsetter at man har overblikk over teksten som helhet og ikke bare mindre deler av gangen (Sommers, 1980). Dette kan forklare at elevene i så liten grad utfører denne revisjonsoperasjonen. Samtidig er det bare ett tilfelle i hele materialet der en elev har latt være å følge opp et forslag fra læreren om å omstrukturere teksten. Dette tyder på at mange av elevene faktisk er i stand til å gjøre dette om de får støtte, for eksempel gjennom en kommentar fra læreren. En måte lærere kan hjelpe elever videre i utviklingen av revisjonskompetanse på, kan derfor være å gi flere kommentarer som ber elevene om å omstrukturere teksten.

At elevene i liten grad omstrukturere tekstene, og at læreren i liten grad oppfordrer til det, kan også henge sammen med den typen skriveoppgave disse elevene har fått i vårt materiale. Svaret på en kortsvarsoppgave skal kun være på ca. 250 ord, og det er ingen eksplisitte kriterier for hvordan oppgavesvaret skal struktureres. Det kan derfor være mindre rom for – og mindre relevant – å omstrukturere disse tekstene enn det ville vært hvis elevene for eksempel skrev noveller eller lange argumenterende tekster.

Det siste funnet vi vil trekke fram, er at elevene gjør en rekke revisjoner på det lokale tekstnivået uten at de har fått forslag om dette fra læreren. Det ser altså ut til at de fleste elevene har kommet så langt i sin utvikling av revisjonskompetanse at de er i stand til å oppdage skrivefeil, uklare formuleringer og andre problemer på det lokale nivået og gjøre endringer som kan løse problemene. Som det framgikk av forskningsgjennomgangen, er dette også noe vi kunne forvente å finne. Noe som imidlertid er uventet, er at de tre lærerne i studien i stor grad overlater denne typen revisjon til elevene selv. Vi identifiserte 331 forslag om revisjon i lærerkommentarene, og så få som 27 handlet om forhold på det lokale tekstnivået. Dette avviker klart fra det som er et gjennomgående funn i tidligere studier, nemlig at lærere både i skolen og i høyere utdanning først og fremst kommenterer lokale forhold i tekstene (Bueie, 2014; Matsumura, Patthey-Chavez,

Valdés & Garnier, 2002; Yagelski, 1995), selv om elevene og studentene er i stand til å gjøre denne typen revisjon på egenhånd (Igland, 2008).

En forklaring på dette funnet kan ligge i lærerutvalget, ettersom vi kun rekrutterte lærere som var positive til og hadde erfaring med å jobbe prosessorientert med skriving, og som var villige til å delta i en studie om elevs tekstrevisjon. Det er imidlertid ikke sikkert at dette er hele forklaringen, for den nyere forskningen som er gjort om elevs tekstrevisjon, både i Norge og internasjonalt, har i stor utstrekning handlet om revisjon i prosessorienterte skriveforløp. En annen mulig forklaring kan ligge i fagkulturen i det skoleslaget vi har studert, altså norskfaget i videregående skole. Yagelski (1995) trekker fram fagkulturen i engelskfaget i amerikansk high school som en forklaring når han finner at en lærer som underviser prosessorientert, likevel er mest opptatt av å kommentere elevenes skrivefeil. Han hevder at det er en utbredt oppfatning blant engelsklærere i USA at det viktigste kjennetegnet på en god tekst er et korrekt og klart språk. En hypotese kan da være at de tre norsklærerne i vårt utvalg vurderer det globale tekstnivået som viktigere for tekstkvaliteten enn det lokale, og at dette gjenspeiles i kommentarene. Støtte for en slik hypotese kan vi finne i studier av skriftlig eksamen i norsk, som viser at sensorer på ungdomstrinnet aksepterer et visst antall språkfeil selv på det øverste karakternivået (Nilsen, 2005), og at sensorer i videregående skole anser det som langt viktigere at eleven har gjort det oppgaven ber om, enn at rettskrivinga er korrekt (Berge, 1996). Hvilke normer norsklærere i videregående skole har for tekstkvalitet, og hvor representative de tre lærerne i vår studie eventuelt er for norsklærere generelt, er aktuelle temaer for videre forskning.

Konklusjon

I denne studien spør vi om hvordan en gruppe elever i videregående skole i Norge reviderer tekstutkast etter at de har fått lærerkommentarer, og konklusjonen er at som gruppe betraktet har disse elevene kommet langt i sin utvikling av revisjonskompetanse. De gjør totalt sett mange revisjoner i tekstene, og over to tredjedeler av disse blir gjort på det globale tekstnivået. Flertallet av revisjonene på det globale i nivået er foreslått i kommentarer fra læreren, men elevene gjør også en god del slike revisjoner på egenhånd. I tillegg gjør elevene en rekke revisjoner på det lokale tekstnivået uten at disse har blitt foreslått av læreren. Elevene ser altså ut til å ha kommet et godt stykke lenger i utviklingen av kompetanse i tekstrevisjon enn de grunnskoleelevene som er beskrevet i tidligere norske studier (Bueie, 2014; Bueie, 2015; Igland, 2008; Igland & Østrem, 2019; Otnes & Solheim, 2019). Elevene i vårt materiale ser ut til å ha mye til felles med de amerikanske universitetsstudentene som Beason (1993) studerer. De følger i stor grad opp lærerens revisjonsforslag, og i tillegg gjør de en rekke revisjoner på egenhånd.

Selv om elevene samla sett framstår som gode til å revidere tekster, viser imidlertid både tallmaterialet og de tre eksemplene at det også er en del variasjon innad i elevgruppa. Noen elever er svært selvstendige, mens andre kun retter opp enkelte skrivefeil og i liten grad følger opp lærerens forslag om å revidere teksten på globalt nivå. For disse elevene er det altså ikke tilstrekkelig at læreren kommenterer tekstutkast og legger til rette for og forventer revisjon. Å utvikle mer kunnskap om hvilken støtte og oppfølging disse elevene trenger for å utvikle sin revisjonskompetanse, er en viktig oppgave for framtidig forskning.

Om forfatterne

Vanja Røkkum Jahnsen er doktorgradsstipendiat i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Hennes forskningsinteresser inkluderer skriveidaktikk, revisjonskompetanse og klasseromsforskning.

Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, Postboks 1099, Blindern, 0317 Oslo

E-post: v.r.jahnsen@ils.uio.no

Jonas Bakken er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Hans forskningsinteresser inkluderer retorikkundervisning, litteraturredidaktikk, utdanning for bærekraftig utvikling og lærebøker.

Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, Postboks 1099, Blindern, 0317 Oslo

E-post: joans.bakken@ils.uio.no

Referanser

- Arifin, S. (2017). L2 Writing Strategies Used by EFL Graduate Students. *Journal of ELT Research: The Academic Journal of Studies in English Language Teaching and Learning*, 115-129.
- Beach, R. & Friedrich, T. (2006). Response to Writing. I C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of writing research* (bd. 1). London: The Guilford Press.
- Beason, L. (1993). Feedback and revision in writing across the curriculum classes. *Research in the Teaching of English*, 395-422.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. London: Routledge.
- Berge, K. L. (1990). *Tekstnormers diakroni: Noen idéer til en sosiotekstologisk teori om tekstnormendring*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk.
- Berninger, V. W., Whitaker, D., Feng, Y., Swanson, H. & Abbott, R. D. (1996). Assessment of planning, translating, and revising in junior high writers. *Journal of School Psychology*, 34(1), 23-52.

- Berninger, V. W., Fuller, F. & Whitaker, D. (1996). A process model of writing development across the life span. *Educational Psychology Review*, 8(3), 193-218.
- Brorsson, B. N. (2007). *Man liksom bara skriver: skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8* Örebro University.
- Bruno, I. & Santos, L. (2010). Written comments as a form of feedback. *Studies in Educational Evaluation*, 36(3), 111-120.
- Bueie, A. A. (2014). «Jeg synes det er ett fett om det er 'klarte' eller 'hadde'.» Om elevers forståelse og reaksjon på lærers tekstrespons i norskfaget. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2 Artikler fra den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy*. Fagbokforlaget.
- Bueie, A. A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt–elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 9(1).
- Bueie, A. A. (2019). Bedre revisjonskompetanse gjennom eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2).
- Can, R. (2017). Analysis of Written Expression Revision Skills of the Students in Faculty of Education. *Educational Research and Reviews*, 12(5), 267-271.
- Carey, L. J. & Flower, L. (1989). Foundations for creativity in the writing process. I *Handbook of creativity* (s. 283-303). Springer.
- Conrad, S. M. & Goldstein, L. M. (1999). ESL student revision after teacher-written comments: Text, contexts, and individuals. *Journal of second language writing*, 8(2), 147-179.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. . I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep. Om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskapning* (s. 13-35). Fagbokforlaget.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- Faigley, L. & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College composition and communication*, 32(4), 400-414.
- Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *Tesol Quarterly*, 31(2), 315-339.
- Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. New York: Wiley.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.
- Haugaard, R. H. & Jensen, H. D. (2019). Analysing revisions in online writing. *HERMES-Journal of Language and Communication in Business*, 59(1), 35-51.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1981). Uncovering cognitive processes in writing: An introduction to protocol analysis. I P. Mosenthal, L. Tamor & S. A. Walmsley (Red.), *Research on writing: Principles and methods* (s. 207-220). New York: Longman.
- Holcomb, C. & Buell, D. (2016). First-Year Composition as "Big Data": Examining Student Revisions at Scale. *EDM (Workshops)*.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Hyland, K. & Hyland, F. (2006). Interpersonal aspects of response: Constructing and interpreting teacher written feedback. I K. Hyland & F. Hyland (Red.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (s. 206-224). New York: Cambridge University Press.
- Igland, M.-A. (2008). *Mens teksten blir til: Ein kasusstudie av lærarkommentarer til utkast* Universitetet i Oslo, Oslo.
- Igland, M.-A. & Østrem, S. E. (2019). 7. Mens teksten blir til: digital respons til elevtekstar under arbeid. I M. Igland, A. Skaftun & D. Husebø (Red.), *Ny hverdag? Literacy-*

- praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet* (s. 170-194). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jonsson, A. (2012). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active learning in higher education*, 14(1), 63-76.
- Kellogg, R. T. (1999). *The psychology of writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasiseters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen* Åbo University, Åbo.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *biometrics*, 159-174.
- MacDonald, R. (1991). Developmental students' processing of teacher feedback in composition instruction. *Review of Research in Developmental Education*, 8(5).
- Matsumura, L. C., Patthey-Chavez, G. G., Valdés, R. & Garnier, H. (2002). Teacher feedback, writing assignment quality, and third-grade students' revision in lower-and higher-achieving urban schools. *The Elementary School Journal*, 103(1), 3-25.
- McCutchen, D., Francis, M. & Kerr, S. (1997). Revising for meaning: Effects of knowledge and strategy. *Journal of educational psychology*, 89(4), 667.
- Myhill, D. & Jones, S. (2007). More than just error correction: Students' perspectives on their revision processes during writing. *Written Communication*, 24(4), 323-343.
- Nilsen, H. (2005). Hva sier sensor? I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Sensorkommentarer om tekstkvalitet. Norsksensuren som kvalitetsvurdering* (s. 115-160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Oliver, L. (2019). 'Nothing too major': how poor revision of writing may be an adaptive response to school tasks. *Language and Education*, 33(4), 363-378.
- Otnes, H. & Solheim, R. (2019). Acts of responding. Teachers' written comments and students' text revisions. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1595524>
- Sharples, M. (2002). *How We Write: Writing as creative design*. New York: Routledge.
- Silver, R. & Lee, S. (2007). What does it take to make a change? Teacher feedback and student revisions. *English Teaching: Practice and Critique*, 6(1), 25-49.
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College composition and communication*, 31(4), 378-388.
- Treglia, M. O. (2009). Teacher-written commentary in college writing composition: How does it impact student revisions? *Composition Studies*, 37(1), 67-86.
- Underwood, J. S. & Tregidgo, A. P. (2006). Improving student writing through effective feedback: Best practices and recommendations. *Journal of Teaching Writing*, 22(2), 73-98.
- Wingard, J. & Geosits, A. (2014). Effective Comments and Revisions in Student Writing from WAC Courses. *Across the Disciplines*, 11(1).
- Yagelski, R. P. (1995). The role of classroom context in the revision strategies of student writers. *Research in the Teaching of English*, 216-238.
- Zamel, V. (1985). Responding to Student Writing. *Tesol Quarterly*, 19(1), 79-101. <https://doi.org/Doi 10.2307/3586773>
- Zhang, F., Schunn, C. D. & Baikadi, A. (2017). Charting the routes to revision: An interplay of writing goals, peer comments, and self-reflections from peer reviews. *Instructional Science*, 45(5), 679-707. <https://doi.org/10.1007/s11251-017-9420-6>