Nordic Journal of Literacy Research
Vol. 5 | No. 2 | 2019 | pp. 39–61

Fagfellevurdert artikkel

Bedre revisjonskompetanse gjennom eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier?

Agnete Andersen Bueie*
Universitetet i Sørøst-Norge

Sammendrag
Evnen til å kunne revidere tekst er en viktig del av skrivekompetansen, og det er en etablert oppfatning at erfarne skrivere har en bredere forståelse av hva tekstrevisjon innebærer enn uerfarne skrivere. I denne artikkelen presenterer jeg en studie der formålet er å utvikle praksis for å støtte revisjonsfasen bedre, og deretter se hvordan dette kan spores i elevenes tekstrevisjoner. Elever i to klasser blir introdusert for fire revisjonsstrategier (erstatte, tilføye, slette og omorganisere). Analyser av elevenes reviderte tekster viser at elevene gjør varierte revisjoner, og de mest brukte strategiene er tilføying og erstatning. Selv om de fleste elevene reviderer på både globale og lokale tekstnivå, er det tendenser til at noen fokuserer mest på de lokale, andre mest på de globale. I hovedsak gjør revisjonene tekstene bedre, men det finnes forekomster av revisjoner som ikke endrer teksten eller som gjør et tekstsegment dårligere.

Nøkkelord: *Skriveopplæring; skrivekompetanse; tekstrevisjon; revisjonsstrategier*

Abstract
Revision competence is an important part of writing skills, and it is an established belief that experienced writers have a broader understanding of what text revision means than inexperienced writers. The aim of the study presented in this article is to develop a practice to better support the revision phase, and then to see if this can be traced in the pupils' text revisions. Pupils from two classes in Norwegian lower secondary school are introduced to four revision strategies (replace, add, delete and reorder). Analyzes of the pupils' revised texts show that students make varied revisions, and the most widely used strategies are adding and replacing. Even though the pupils revise their texts both globally and locally, there is a tendency for some pupils to be more locally oriented, while others are more globally oriented. The revisions mainly make the texts better, but there are occurrences of revisions that do not change the text or that make a text segment worse.

Keywords: *Writing instruction; writing competence; text revision; revision strategies*

Responsible editor: Oddny Judith Solheim

Received: October, 2018; Accepted: June, 2019; Published: November, 2019

*Korrespondanse: Agnete Andersen Bueie, epost: agnete.bueie@usn.no

© 2019 A. A. Bueie. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.
Citation: A. A. Bueie. "Bedre revisjonskompetanse gjennom eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier?" Nordic Journal of Literacy Research, Vol. 5(2), 2019, pp. 39–61. http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v5.1410

Innledning

Å utvikle seg til å bli en kompetent skriver handler blant annet om å utvikle forståelse for hva tekstkvalitet er og at det å skrive handler om å omskrive. Å revidere tekst er en viktig del av skriveprosessen, og i den pågående fagfornyelsen i norsk skole kan det se ut til at nettopp revisjonskompetanse vil få en tydeligere plass i skriveopplæringen.

Fra forskning på tekstrevisjon vet vi at evnen til å revidere tekst utvikles i takt med alder og skriveerfaring (Fitzgerald, 1987). Erfarne skrivere vurderer tekst på ulike tekstnivå, også de globale som omfatter mottakerbevissthet, innhold og sjanger, mens uerfarne skrivere gjerne fokuserer på lokale tekstnivå knyttet til rettskriving, ord og setninger (MacArthur, 2013).

For å støtte elevenes skriveutvikling er det en vanlig praksis at skrivelæreren gir skriftlige tilbakemeldinger på elevenes tekster (Calhoon-Dillahunt & Forrest, 2013), og i prosessorientert skriving gis elevene ofte respons på tekstutkast, før de reviderer. Det kan likevel være en utfordring å få elevene til nyttiggjøre seg responsen og å omarbeide tekstene. Det at elevene ikke nyttiggjør seg respons eller omarbeider tekst, kan være et uttrykk for at skriveopplæringen ikke vier dette oppmerksomhet. Rapporten *Forskning på individuell vurdering i skolen* (FIVIS) viser at skriveopplæringen på ungdomstrinnet og i videregående skole er «preget av en manglende kultur for eksplisitt arbeid med revidering av tekster og en strukturert tilnærming til skriveprosessen» (Fjørtoft, 2013, s. 109).

Det å revidere tekst er en kompleks prosess, og det er ikke hensiktsmessig å overlate elevene til seg selv i dette arbeidet. I en systematisk kunnskapsoversikt viser Graham, Harris og Chambers (2016) at effektiv skriveopplæring inkluderer å lære elevene strategier for å revidere og redigere tekst. Dette er utgangspunktet for denne artikkelen. Jeg presenterer en pedagogisk designstudie der jeg undersøker hvordan et undervisningsopplegg med eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier kan spores i elevenes tekstrevisjoner. Min hypotese er at eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier vil gjøre elevene i stand til å gjøre mer varierte og bedre revisjoner. Studiens empiri er hentet fra norskfaget på ungdomstrinnet. Før jeg presenterer studien vil jeg redegjøre for begrepet revisjonskompetanse og hva vi vet om elevers revisjonskompetanse fra tidligere forskning.

Revisjonskompetanse

Fitzgerald (1987) definerer revisjon slik:

> *Revision means making any changes at any point in the writing process. It involves identifying discrepancies between intended and instantiated text, deciding what could or should be changed in the text and how to make desired changes, and operating, that is, making the desired changes. Changes may or may not affect meaning of the text, and they may be major or minor. (Fitzgerald, 1987, s. 484)*

Definisjonen inkluderer revisjoner i alle faser av skrivingen, også «revisjon» av tanker og planer, det som enda ikke er skrevet. Å utvikle revisjonskompetanse handler om å

ha strategier for å vurdere tekst eller planlagt tekst, og gjøre endringer på ulike nivå for å forbedre teksten. I denne studien vektlegger jeg den revisjonen som foregår etter at et tekstutkast foreligger. Det er to hovedformer for revisjon; *editing*, som innebærer redigering på tekstens overflatenivå (korrektur) og *rewriting*, som er mer omfattende revisjoner (Allal, Chanquoy, & Largy, 2004).

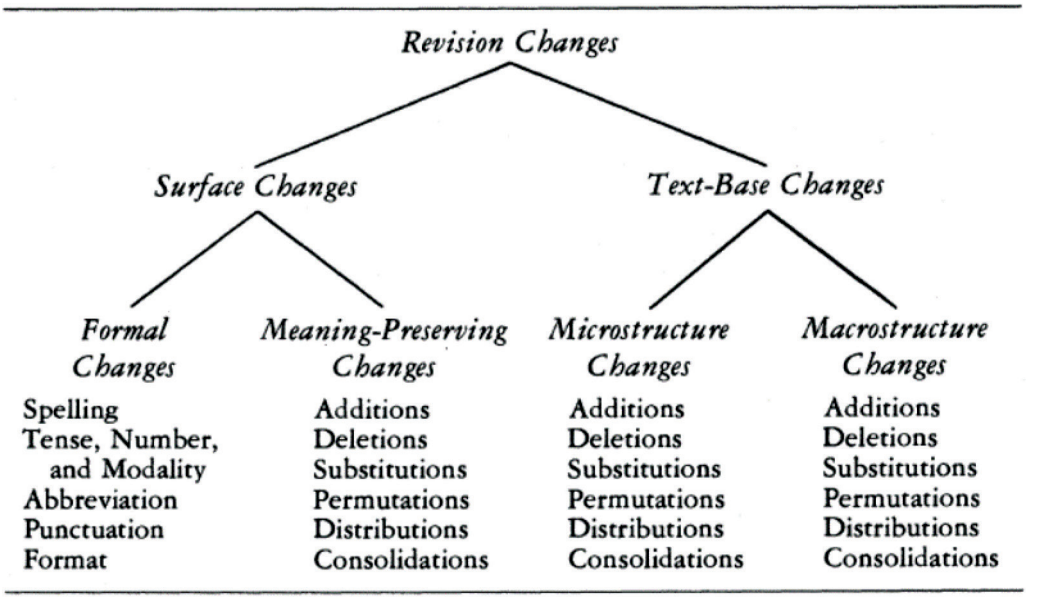
Forskerne Flower og Hayes (1981) viser hvordan skriveprosessen hos voksne er sirkulær, skriveren beveger seg fram og tilbake i de ulike skrivefasene. Selve revisjonsfasen består av to delprosesser, først lesing, så redigering (Flower & Hayes, 1981). Hayes har siden revidert denne kognitive skriveprosessteorien (Hayes, 1996, 2012), og i sin siste modell over skriveprosessen (Hayes, 2012) er revisjonsfasen ikke lengre en egen delprosess, men en del av det Hayes kaller kontrollnivået. Det inneholder blant annet skjemaer for ulike skriveoppgaver, skjemaer skriveren utvikler gjennom erfaring og instruksjon, og som hentes fram i skriveprosessen. Revisjon regnes som et slikt skjema. Selve revisjonsprosessen starter med lesing for å oppdage problemer, og deretter diagnostisere problemet før man velger hvilken strategi som skal brukes for å forbedre teksten, og utfører revisjonen.

Revisjonsprosessen består av både mentale prosesser som ikke lar seg observere og de konkrete tekstendringene som kan observeres. Murray (1978) skiller mellom *internal* (*indre*) *revision*, som er alle de mentale prosesser som foregår for å klargjøre og utvikle teksten, og *external* (*ytre*) *revision*, som er de konkrete endringene skriveren gjør. I min studie er det de observerbare tekstendringene som analyseres.

Revisjoner kan forekomme i alle faser av skrivingen. Witte (1987) hevder at mange skrivere har en klar forestilling om hvordan de vil utforme teksten før de begynner å skrive, og bruker begrepet *pre-tekst* om de mentale prosessene som foregår før skrivingen tar til. Allal et al. (2004) har videreutviklet dette og lanserer tre begreper for revisjon knyttet til når revisjonen foregår: *pretext revision* om den revisjonen som foregår på planleggingsstadiet, *online revision* om det som skjer under skriving og *deferred* (*utsatt*) *revision* om det som skjer etter et utkast er ferdig.

Det er utviklet ulike taksonomier for å studere revisjon og revisjonsstrategier. Sommers (1980) har identifisert ulike lingvistiske nivåer revisjonen kan knyttes til; ord, frase, setninger og tema/idé. Videre kan revisjonen kategoriseres etter handling; erstatte, tilføye, slette og omorganisere (Sommers, 1980). En annen taksonomi finner vi hos Faigley og Witte (1981) som er opptatt av hvorvidt revisjonen påvirker tekstens mening (figur 1).

Faigley og Witte (1981) skiller først mellom revisjoner på overflatenivå (*surface changes*) og tekstbaserte revisjoner (*text-base changes*). Overflaterevisjoner kan være på formelt nivå, som korrektur, tegnsetting etc., eller det kan være snakk om tilføyelser, slettinger, erstatninger, kombinasjoner, oppdeling eller sammenslåinger på et meningsbevarende nivå. Tekstbaserte endringer kan være på mikronivå, det vil si endringer som er mindre justeringer av eksisterende tekst, uten at det endrer tekstens helhetlige betydning, eller på makronivå, som vil si mer omfattende endringer som får konsekvenser for tekstens betydning.



Figur 1. Taksonomi for å analysere revisjon, fra Faigley og Witte (1981, s. 403).

Faigley og Wittes taksonomi er utviklet for å analysere revisjon hos erfarne skrivere. Hos Dix (2006) og Pifarré og Fisher (2011) er taksonomien tilpasset yngre skrivere slik at kategorien *formal changes* består av rettskriving og tegnsetting, og *permutations*, *distributions* og *consolidations* er slått sammen til en kategori; omorganisering. Jeg bruker den samme tilpasningen.

Å utvikle elevenes revisjonskompetanse handler om å sette elevene i stand til å gjøre både korrektur og mer omfattende revisjoner, og å se teksten på nytt i alle faser av skrivearbeidet. I min studie introduseres elevene for fire konkrete revisjonsstrategier som skal støtte dem i revisjonsarbeidet (strategiene erstatte, tilføye, slette og omorganisere). Når jeg skal studere hvordan elevene anvender disse strategiene, er det de ytre, observerbare revisjonene jeg har tilgang til.

Forskning på revisjonsprosesser

En stor andel av revisjonsforskningen som finnes, undersøker hvordan elever/studenter reviderer tekst på grunnlag av feedback. Studier undersøker blant annet hvilke typer feedback som fører til revisjon og hvilke kvalitetsmessige tekstendringer ulike typer feedback kan føre til – både for skriving på første- og andrespråket (Conrad & Goldstein, 1999; Ferris, 2011; Ferris, 1997; Hyland & Hyland, 2006; Ziv, 1984). Noen funn fra disse studiene er at svake skrivere først og fremst svarer på respons til lokale tekstnivå (Ziv, 1984) og at det er respons knyttet til det å gi ytterligere

informasjon eller å gjøre spesifikke endringer som fører til de mest vellykkede revisjonene (Conrad & Goldstein, 1999; Ferris, 2011).

Det at feedback ikke alltid følges opp, er ikke nødvendigvis et uttrykk for manglende vilje. Jonsson (2013) viser i sin kunnskapsoversikt over studenters bruk av feedback at studenter i noen tilfeller mangler strategier for produktiv bruk av feedback. Dette støttes også av Burke (2007), som forklarer manglende oppfølging av feedback med at den er for kort eller vag, eller at studentene mangler motivasjon for å revidere. Da det i Burkes studie ble gitt opplæring i å anvende feedback, ble studentenes revisjonsferdigheter forbedret.

Rijlaarsdam et al. (2009) viser hvordan det å teste tekster på reelle lesere, gjennom at skriveren observerer leseren sin mens denne leser teksten (*reader observation*), utvikler skriverens mottakerbevissthet og forståelse for tekstkvalitet. Observasjon av virkelige lesere bidrar både til å utvikle forståelse for hvordan den aktuelle teksten bør revideres, men gir også en innsikt som kan overføres til senere skrivesituasjoner (Rijlaarsdam et al., 2009).

Et viktig funn i revisjonsforskning er at det er store forskjeller i revisjoner hos erfarne og uerfarne skrivere, både når det gjelder forståelsen for hva revisjon innebærer, evnen til å oppdage og reparere svakheter i tekst, revisjonenes omfang og kvalitet og hvilke tekstnivå revisjonene er knyttet til (se f.eks.Chanquoy, 2009; Faigley & Witte, 1981; Fitzgerald, 1987; Hayes, Flower, Schriver, Stratman, & Carey, 1987; MacArthur, 2013; Scardamalia & Bereiter, 1983; Sommers, 1980). Alsharif og Alyousef (2017) har studert seks andrespråksskrivere som er på nokså likt skriveutviklingsnivå. De finner at halvparten av studentene er globalt orientert, mens resten er lokalt orientert, og at det påvirker deres revisjonsstrategier. De lokalt orienterte følger opp lærerresponsen til lokale nivå, og oftest tar de for seg en kommentar om gangen. De globalt orienterte følger ikke i like stor grad opp all respons, og de gjør flere selvinitierte endringer og jobber med større tekstdeler i revisjonsarbeidet.

Flere studier viser at det er individuelle forskjeller knyttet til hvordan skriverne organiserer kognitive aktiviteter som å planlegge, skrive og revidere (Kieft, Rijlaarsdam & van den Bergh, 2006; Rijlaarsdam & Van den Bergh, 1996; Torrance, Thomas, & Robinson, 1994; Torrance, Thomas, & Robinson, 1999, 2000; van den Bergh & Rijlaarsdam, 1999). I disse studiene skilles det mellom *planleggere* (planners) og *revidererе* (revisers). Planleggerne bruker mye tid på å planlegge teksten og foretrekker å ha klarlagt ideene før de begynner å skrive. Fordi tekstene er grundig planlagt, gjør disse skriverne mindre revisjoner. Revidererne bruker revisjon for å utvikle innhold, og disse skriverne utvikler sitt innhold mens de skriver. En tredje gruppe har blandede strategier, de planlegger slik planleggerne gjør, men endrer også innholdet gjennom revisjoner (Torrance et al., 1994).

Fitzgerald og Markham (1987) peker på at revisjonsinstruksjon er et forsømt område i skriveopplæringen, og at intervensjonsstudier som innebærer direkte instruksjon og demonstrasjon av revisjon er sjeldne. De har gjennomført en studie

der sjetteklassinger har fått opplæring i tekstrevisjon. Resultatene viser at disse elevene utviklet bedre forståelse for hva tekstrevisjon er, de ble bedre til å både oppdage svakheter i tekst og å gjøre de valgte endringene.

Wallace og Hayes (1991) hevder at forskjellen mellom erfarne og uerfarne skrivere når det gjelder revisjon, kan forklares med hvordan skriverne forstår begrepet revisjon. I sin studie la de inn åtte minutters instruksjon som omhandlet hva erfarne skrivere gjør når de reviderer, med vekt på revisjon på globale tekstnivå. Deretter skulle studentene revidere en eksempeltekst. Resultatene viste en stor forbedring i revisjonene og i forståelsen av hva revisjon innebærer sammenlignet med kontrollgruppen som ikke fikk tilsvarende instruksjon.

Mye av revisjonsforskningen er gjort i høyere utdanning, med voksne eller erfarne skrivere. Pifarré og Fisher (2011) og Dix (2006) har undersøkt hvordan man kan støtte utvikling av yngre skriveres revisjonsstrategier. I begge studiene reviderer elevene på ulike tekstnivå, de er bevisste sin egen revisjonsprosess, og de reviderer kontinuerlig når det blir gitt opplæring og støtte i revisjonsarbeidet.

I en nordisk kontekst foreligger få revisjonsstudier. Lindgren og Sullivan (2006a) har undersøkt online revisjon gjennom logging av tastetrykk. Igland (2008) og Bueie (2014) har undersøkt tekstendringer mellom utkast. De finner at elevene reviderer tekstene sine når det blir lagt til rette for det, og revisjonene er i hovedsak svar på lærerens respons, et funn som bekreftes av Sze (2002).

Basert på denne kunnskapen er det min hypotese at man gjennom instruksjon og eksplisitt opplæring kan støtte skrivere på ungdomstrinnets forståelse av hva revisjon innebærer og hvilke strategier de kan anvende i revisjonsarbeidet. Til denne studien har jeg derfor utviklet et slikt eksplisitt undervisningsopplegg, og gjennom å analysere elevens tekstrevisjoner søker jeg svar på følgende forskningsspørsmål: *Hvordan kan eksplisitt opplæring i tekstrevisjonsstrategier spores i elevenes tekstrevisjoner?*

Metode

Design

Studien er inspirert av pedagogisk designforskning. Dette er en forskningsstrategi som innebærer systematiske undersøkelser knyttet til prosesser rundt utvikling, utprøving og evaluering av undervisningsopplegg, der målsettingen er å optimalisere pedagogiske tiltak som kan bedre undervisning og læring (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006). Praktikere og forskere samarbeider om å utvikle nye undervisningsmetoder som kan bedre elevenes læring, med en sterk forskerstyring. Designet av praksisinngrepet er forankret i revisjonsteori og forskning på revisjonsprosesser. Målsetningen er både å bidra til å utvikle pedagogisk praksis og å utgjøre et vitenskapelig bidrag innenfor feltet elevers revisjonskompetanse.

Designforskning har en syklisk tilnærming bestående av design, evaluering og revisjon. Forskningen tar sikte på å utforme et inngrep i en pedagogisk praksis. Ettersom det ikke er snakk om en intervensjon slik intervensjonsbegrepet brukes innenfor kvantitativ metode, med et strengt design med eksperimentgruppe og kontrollgruppe,

velger jeg å kalle dette for et praksisinngrep. Designet har tre faser; *planlegging* av praksisinngrepet, *gjennomføring* av praksisinngrepet og *retrospektiv analyse* av praksisinngrepet (her: analyse av elevenes tekstrevisjoner).

Studiens primærdata er elevtekster, førsteutkast og reviderte tekster. Klasseromsobservasjon er brukt for å kontekstualisere studien og å kunne beskrive praksisinngrepet, men inngår ikke i selve analysene.

Deltakerne i studien er to norsklærere på ungdomstrinnet og deres norskklasser, 9C og 10A. Valg av deltakere er styrt av et ønske om å medvirke i et slikt opplegg. Jeg valgte å kontakte en skole jeg hadde kjennskap til fra tidligere. Skolens rektor formidlet kontakt med to norsklærere som ønsket å delta. Prosjektet er meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og deltakelsen er frivillig, med informert samtykke fra elever og foresatte.

I forkant av denne studien ble det gjennomført et skriveforløp der det ble lagt til rette for at elevene skulle revidere tekster med utgangspunkt i respons fra lærer og medelever (Bueie, 2017). Analysene herfra viste at revisjonene i hovedsak handlet om å tilføye tekst, altså kunne det synes som om elevene hadde mangelfulle revisjonsstrategier. Dette danner grunnlaget for utvikling av det pedagogiske designet som presenteres i denne artikkelen.

Analysene som presenteres i denne artikkelen, er hentet fra ni elevers tekster. I utgangspunktet valgte de to norsklærerne ut fem elever fra sine klasser slik at utvalget skulle bestå av både gutter og jenter, noen med norsk som førstespråk og noen med norsk som andrespråk og elevene skulle være kommet ulikt i sin skriveutvikling. Slik skulle et begrenset utvalg likevel ha en viss bredde. En av elevene (elev 4) byttet skole underveis i datainnsamlingen, og det endelige datamaterialet består derfor av tekster fra ni elever. Eksempler fra elevtekstene er gjengitt nøyaktig slik elevene har skrevet.

Gjennomføring

Praksisinngrepet er forskerinitiert og utviklet i samarbeid med de to norsklærerne. Jeg foreslo å gi elevene eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier og introduserte lærerne for revisjonsmodellen RADaR, et akronym for strategiene *Replace, Add, Delete and Reorder*, (Gallagher & Anderson, 2012). Disse fire strategiene er de revisjonshandlingene som er identifisert i studier av revisjonsstrategier, f.eks. Sommers (1980), og Gallagher og Anderson (2012) har konkretisert hva hver strategi kan innebære i modellen RADaR. Med utgangspunkt i modellen foreslo jeg et praksisinngrep der elevene først fikk opplæring i de fire strategiene, deretter ble strategiene modellert i plenum, før elevene prøvde ut strategiene i grupper og til slutt reviderte sine egne tekster[1].

[1]I etterkant ser jeg at det kunne vært hensiktsmessig å oversette navnet på RADaR-modellen til norsk, slik at akronymet ville blitt mer meningsfullt for elevene. I boken *Gode skrivestrategier – på mellomtrinnet og ungdomstrinnet* (Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2014) presenteres strategiene med akronymet LOSE (L = legge til, O = omorganisere, S = slette og E = erstatte). En oversettelse ble ikke vurdert i planlegging av praksisinngrepet, og det ble heller ikke problematisert at akronymet ikke ga særlig støtte for elevene i evalueringen.

Lærerne tok forslaget og planla undervisningen i sine team, slik de vanligvis gjør. De tilpasset RADaR-modellen slik de mente var hensiktsmessig (tabell 1).

Tabell 1. RADaR, med lærernes tilpasninger.

Erstatte	**Tilføye**	**Slette**	**Omorganisere**
Hva er galt? Ord som ikke er tydelige Ord som er brukt mange ganger Setninger som er uklare	Ny informasjon Argumenter Innlederord Fraser Utdype der det mangler noe	Unødvendig innhold Setninger som høres bra ut, men som ikke henger sammen med tema Unødvendig repetisjon	For å skape bedre mening eller flyt Hva passer bedre på et annet sted Hva er uklart? Tema- og kommentarsetninger Sirkelkomposisjon

Hver strategi fikk en farge, og i modellering og gruppearbeid ble fargene brukt for å synliggjøre ulike strategier i revisjonsarbeidet. Praksisinngrepet ble knyttet til den skriveoppgaven trinnet skulle jobbe med i denne perioden. Begge klassene skulle skrive argumenterende tekster. Klasse 9C skulle skrive argumenterende tekst med utgangspunkt i ulike påstander (knyttet til karakterfri skole, antrekk på skolens nytt-årsfest, aldersgrense på alkohol, hjelp av flyktninger, gutter og jenters framtidsmuligheter og nettvett), og klasse 10A skulle skrive svar på et leserinnlegg som omhandlet bruk av dialekt på toget (vedlegg 1).

Selve skriveprosessen var organisert nokså likt i de to klassene, og startet med introduksjon av mål for arbeidet, presentasjon av skriveoppgave og vurderingskriterier. Deretter fulgte en førskrivingsfase med informasjonssøk og utfylling av skriverammer, før selve tekstproduksjonen. Tekstene ble skrevet på skolen, og elevene hadde mulighet til å få veiledning av lærer og diskutere med medelever mens de skrev. Førstutkast ble levert digitalt til lærer.

Praksisinngrepet ble gjennomført likt i de to klassene i påfølgende norsktimer. Det startet med en plenumsgjennomgang av de fire strategiene. Deretter fulgte en modelleringssekvens der lærer hadde en eksempeltekst på storskjerm, og i diskusjon med elevene ble det foreslått hvilke revisjoner som kunne gjøres med teksten. Etter felles gjennomgang og modellering skulle elevene i grupper (3–4 elever) sammen diskutere mulige revisjoner i anonymiserte medelevers tekster. Til slutt jobbet elevene individuelt med å revidere sine egne tekster. Elevene fikk ikke respons fra lærer mellom første- og andreutkast.

Dataanalyse

Analysene som presenteres, tar utgangspunkt i hvilke endringer som kan spores fra førsteutkast til revidert tekst. I tillegg kan elevene ha vurdert tekstene på ulike områder uten å gjøre endringer.

Elevene skrev i Word. Praktisk har jeg brukt tekstbehandlingsprogrammets funksjon for dokumentsammenligning, der alle endringer mellom tekstversjonene

synliggjøres. Det er altså endringer fra førsteutkast til andreutkast, og ikke revisjoner gjort løpende i skriveprosessen[2]. Revisjoner er talt opp og kategorisert. Det innebærer et fortolkningsarbeid, og i enkelte tilfeller kan det være litt tvil om en endring skal kategoriseres i en eller en annen strategi. Det kan for eksempel gjelde skillet mellom slette og erstatte, da erstatte også innebærer en sletting, og det kan være at det som slettes har større eller mindre omfang enn det som kommer inn som erstatningen. I noen tilfeller kan det også være litt tvil om det er snakk om en ren erstatning eller en kombinasjon av erstatning og tilføying.

Revisjonene ble først analysert ut fra hvilke strategier elevene har brukt (erstatte, tilføye, slette og omorganisere). Deretter har jeg analysert hvilken betydning endringene har for tekstene, basert på taksonomien utviklet av Faigley og Witte (1981) (figur 1), moderert av Dix (2006) og Pifarré og Fisher (2011). De første analysene består av opptellinger, som jeg i neste runde vil studere i dybden med et kvalitativt blikk.

Det er ingen automatikk i at revisjoner fører til bedre tekst. Som et siste ledd i analysen ser jeg på hvilken betydning revisjonene har for tekstkvaliteten. Flere forskere har analysert hvordan elever/studenter reviderer på grunnlag av tilbakemeldinger, og hvordan revisjoner påvirker tekstkvalitet (Christiansen & Bloch, 2016; Conrad & Goldstein, 1999; Ferris, 1997; Silver & Lee, 2007). Goldstein og Conrad (1990, 1999) skiller mellom vellykkede og mislykkede revisjoner. En vellykket revisjon løser eller forbedrer et problem. En mislykket revisjon er en endring som ikke forbedrer teksten eller som gjør teksten dårligere. Det å analysere kvalitetsendringer slik kan problematiseres, da det vil være vanskelig å gjøre en slik vurdering helt objektivt. Selv om det finnes en rekke revisjonsstudier som undersøker revisjoner og tekstkvalitet, er det vanskelig å finne klart definerte indikatorer for hvordan kvaliteten er operasjonalisert (Rijlaarsdam, Couzijn, & Van Den Bergh, 2004, s. 206). Når jeg analyserer revisjonenes betydning for kvalitet, bruker jeg tre kategorier: vellykket revisjon, mislykket revisjon og revisjon som ikke endrer teksten. På overflatenivå vil f.eks. endringer knyttet til grammatikk og korrektur være indikatorer, og vellykkede revisjoner vil være de endringene som gjør teksten mer korrekt. For tekstbaserte endringer kan både tilføyelser, slettinger, erstatninger og omorganiseringer på både lokale og globale tekstnivå være indikatorer. Eksempler på vellykkede revisjoner vil være endringer som gir teksten bedre sammenheng (både på globalt og lokalt nivå), endringer som tar bort unødvendig eller overflødig informasjon, endringer som gjør innholdet mer eksplisitt og tydelig og endringer som ivaretar mottakerperspektivet og gjør teksten mer leservennlig. Mislykkede revisjoner er endringer som bidrar til det motsatte.

[2]Analysene er altså produktorienterte (Lindgren & Sullivan, 2006b). Det finnes tilgjengelige digitale verktøy for å loggføre prosessendringer. Her har jeg ønsket å se hvordan opplæring i revisjonsstrategier kan spores i elevenes reviderte tekster, og en produktorientert tilnærming er derfor valgt. I senere studier vil det være interessant å supplere med prosessorienterte analyser for å studere hvordan strategiene anvendes i arbeidet fram mot endelig tekst.

Resultater

Hvilke revisjonsstrategier bruker elevene?

Tabell 2 gir oversikt over hvilke strategier elevene har benyttet i sine revisjoner. Som tabellen viser, er den mest brukte strategien å tilføye (122 forekomster), fulgt av erstatte (78 forekomster). Det er 29 forekomster av at elevene sletter tekst, og fire forekomster av omorganisering. Når det gjelder tilføyelser, er det variasjon i hvilke tilføyelser elevene gjør, det kan være ny informasjon, nye argumenter eller utdypning av eksisterende informasjon. Det er også noen eksempler på at elever legger til fraser, gjerne setningsstartere som innleder et nytt avsnitt. Strategien erstatning brukes særlig på ordnivå, enten erstattes overforbrukte ord for å få bedre variasjon eller de erstatter med mer presise ord, gjerne fagbegreper. De tilfellene som finnes av sletting, handler enten om at eleven sletter et ord eller en setning, og noe sjeldnere sletting av et helt poeng. Med få unntak beholder elevene strukturen i tekstene sine. Forekomstene av omorganisering omhandler å flytte en ide fra innledning til avslutning eller å flytte en setning fra innledning til avslutning.

Tabell 2. Oversikt over elevenes strategibruk.

Elev	Erstatte (Replace)	Tilføye (Add)	Slette (Delete)	Omorganisere (Reorder)
Klasse 9C				
1	7	8	3	0
2	15	12	4	0
3	3	14	0	0
5	21	15	6	3
Klasse 10A				
6	12	2	0	0
7	9	16	3	0
8	1	25	6	0
9	1	18	4	1
10	9	12	3	0
Sum	78	122	29	4

Praksisinngrepet ble, som nevnt, planlagt på bakgrunn av et tidligere skriveforløp som antydet at elevene hadde begrensede revisjonsstrategier. Av de ni elevene som inngår i denne studien, har jeg analyser av hvordan elevene reviderte tekstene sine før de fikk opplæring i RADaR[3] fra seks av elevene. I tekstene skrevet før elevene fikk

[3]Fra et tidligere skriveforløp, gjennomført før opplæring i RADaR, har jeg tekster fra de fire elevene i klasse 9C og to av elevene i klasse 10A (førsteutkast og reviderte tekster). Noen praktiske forhold gjorde at det ikke var mulig å samle tekster fra tre av elevene i 10A i dette skriveforløpet. Sammenligningen her består derfor av revisjonene til elev 1, 2, 3, 5, 6 og 7.

opplæring i RADaR, er det tilføyelser som er den mest brukte strategien, og denne er utelukkende brukt ved at nye setninger er lagt til, med ulikt antall, fra åtte nye setninger (elev 7) til 53 nye setninger (elev 3). I dette materialet er det ikke eksempler på omorganiseringer og slettinger. Det er noen tilfeller av erstatninger, en av elevene har endret verbtider gjennomgående i teksten, mens to andre har rettet opp noen skrivefeil. Hos de øvrige elevene er det ikke gjort erstatninger. Dette materialet viser altså at elevene gjør få endringer i eksisterende tekst, revisjonene handler i hovedsak om å tilføye ny tekst.

Revisjonene etter elevene fikk opplæring i RADaR er flere og mer varierte. Nå tilføyer de mer underveis i tekstene, ved å gå i dybden, bygge opp argumenter bedre etc. I tillegg gjør de en rekke erstatninger, ikke bare oppretting av skrivefeil, men erstatninger som gjør ordforrådet mer variert og presist, og det var fraværende i forrige revisjonsprosess. Her har det altså skjedd en utvikling hos elevene. Når det gjelder de to siste strategiene, sletting og omorganisering, brukes disse fortsatt i begrenset eller liten grad. Det kan synes som det er vanskelig for elevene å slette tekst. Når det gjelder omorganisering, kan en mulig forklaring på at denne strategien i liten grad brukes være at elevene har brukt en skriveramme når de planla teksten, en ramme som hjalp dem å strukturere teksten i innledning, hoveddel og avslutning. Kanskje vurderer elevene tekstene til å ha god struktur. Det å omorganisere tekst kan også være mer abstrakt og krevende enn de andre strategiene, noe som også kan forklare at denne strategien er lite brukt.

Hvilke tekstendringer gjør elevene?

I neste ledd av analysen anvender jeg taksonomien utviklet av Faigley og Witte (1981). Tabell 3 viser hvilke revisjoner elevene gjør, fordelt på overflateendringer og tekstbaserte endringer.

Tabell 3. Elevenes revisjoner, etter Faigley & Wittes taksonomi (1981).

Elev	Overflateendringer		Tekstbaserte endringer	
	Rettskriving, tegnsetting	Meningsbevarende endringer	Mikrostruktur-endringer	Makrostuktur-endringer
Klasse 9C				
1	6	1	5	6
2	4	16	8	3
3	1	4	5	7
5	13	14	16	2
Klasse 10A				
6	0	7	6	1
7	2	6	5	15

(*Fortsatt*)

Tabell 3. (*Fortsatt*)

Elev	Overflateendringer		Tekstbaserte endringer	
	Rettskriving, tegnsetting	**Meningsbevarende endringer**	**Mikrostruktur-endringer**	**Makrostuktur-endringer**
8	0	1	1	30
9	0	1	4	19
10	3	4	4	13
Sum	29	54	54	96

Som tabell 3 viser, er det variasjon i hva elevenes revisjoner omhandler. De fleste elevene gjør både overflate- og tekstbaserte endringer, men det er forskjeller. Særlig elev 8 og 9 gjør nesten utelukkende tekstbaserte endringer, og av disse er flest på makronivå, altså endringer som får betydning for sammendraget av teksten. Tabell 1 viser at disse to elevene gjør mest tilføyelser av typen som endrer tekstens innhold.

Av overflateendringer er det overvekt av meningsbevarende endringer, f.eks. at ord erstattes med andre ord, som bevarer mening, men som kan gjøre språket i teksten bedre. Det er få elever som gjør mange endringer knyttet til rettskriving og tegnsetting, elev 5 skiller seg ut her med flest revisjoner på dette området. Denne eleven har norsk som andrespråk. Selv om elevene har utviklet en rimelig god formalkompetanse, er ikke tekstene feilfrie. Det kan være slik at elevene finner det vanskelig å oppdage problemområder på overflatenivå selv. Av tekstbaserte endringer er både endringer på mikro- og makronivå representert, med variasjon i hva som dominerer; fra en nokså jevn fordeling mellom mikro og makro for elev 1 og 3, til en overvekt av endringer på mikronivå for elev 5 og 6, mens det hos elev 7–10 er makrostrukturendringer som dominerer.

Elevene i studien har kommet ulikt i sin skriveutvikling. Vi skal nå gå litt nærmere inn i noen revisjonseksempler for å illustrere hvordan ulikhetene vises i elevenes tekster. Elev 1, som er en av de svakeste skriverne i utvalget, har skrevet en argumenterende tekst med utgangspunkt i påstanden om at gutter og jenter har de samme framtidsmulighetene i Norge. Førsteutkastet er relativt kort, og består av seks avsnitt som alle er lite utviklet. Utdraget under viser hvordan eleven har revidert avsnitt fem, som er det mest utviklede avsnittet i førsteutkastet.

> [Utkast 1] kvinner har høyere utdanning enn menn, men det er færre i lederstillingen. Dette tror jeg er på grunn av kjønnskvotering i yrker som tradisjonelt har vært veldig mannsdominerte eller kvinnedominerte fordi man ønsker en bestemt fordeling mellom menn og kvinner. Kvinner blir ofte tildelt jobber med lavere lønn og færre arbeidstider.
>
> [Revidert tekst] Ifølge SSB som gjorde en undersøkelse i 2015 var det 34,9 % kvinner i lederstillingen og 65,1 % menn. Kvinner har høyere utdanning enn menn, men det er allikevel færre i lederstillingen. Dette tror jeg er på grunn av kjønnskvotering i yrker som tradisjonelt har vært veldig mannsdominerte eller

> kvinnedominerte. Man ønsker en bestemt fordeling mellom menn og kvinner. Kvinner blir ofte tildelt jobber med lavere lønn og dårligere arbeidstider. Innenfor privatsektor er det 63 % kvinner og 37 % menn. Sammenlignet med offentlig sektor der det er 30 % menn og 70 % kvinner. (http://turl.no/17h3) (elev 1)

Av dette ser vi at den dominerende strategien er tilføying. Eleven deler en setning og sletter i den forbindelse ordet «fordi», og erstatter «færre» med «dårligere». Utover dette er revisjonene ulike tilføyelser, som gir ny informasjon eller som utdyper den opprinnelige teksten. Eleven innleder avsnittet ved å tilføye faktainformasjon som fungerer som en temasetning for avsnittet. Avsnittet avsluttes også med ytterligere informasjon, basert på samme kilde. Tilføyelsene har utdypet og utviklet avsnittet. Selv om det ikke er helt logisk sammenheng mellom starten av avsnittet, som omhandler kjønn og lederstillinger, og det som står om kvotering og dårligere arbeidstider, har eleven forsøkt å forbedre teksten ved å trekke inn fakta fra kilder og utdype teksten.

Det andre eksemplet er hentet fra elev 5, som har norsk som sitt andrespråk. Denne eleven er en middels sterk skriver. Eleven skriver en argumenterende tekst om karakterfri skole.

> [Utkast 1] På bakgrunn av argumentene framsatt i denne teksten vil jeg konkludere med et forsøk gjort ved fiskå skole. Det er konklusjonen etter et forsøk gjort ved Fiskå Skole i Kristiansand. En tiende klasse med 28 elever har gått igjennom karakterfri skole hele året. Rektoren har alltid hatt et ønske om å fjerne karakter ifra skolen, men nå har hun ombestemt seg. Elevene har hatt motsatt virkning. En stor del av elevene har falt ut. Basert på konklusjonen deres ser det ut som om karakterfriskole ikke fungerer bra.
>
> [Revidert tekst] Noen mener at karakterfri skole holdermotivasjonen oppe. Her kan vi se hvordan det gikk med en tiende klasse med 28 elever. Som har gått igjennom karakterfri skole et helet år. (https://goo.gl/kHrdQm) Klassestyrer Arne Jørgen Løvland har alltid hatt et ønske om å fjerne karakterene, men etter denne undersøkelsen har han ombestemt seg. Tiltaket har hatt motsatt virkning på elevene. En stor del av elevene har falt ut, og mistet motivasjonen. Karakterfri skole fungerer ikke. Dette er basert på konklusjonen av forsøket som ble gjort hos Fiskå skole. (https://goo.gl/kHrdQm). (elev 5)

I motsetning til det forrige eksemplet, har ikke denne eleven skrevet avsnittet særlig mye lengre, men det er likevel gjort relativt mange endringer i teksten. Den første setningen i avsnittet erstattet, og eleven bruker deler av den opprinnelige setningen i avslutningsavsnittet. I eksemplet over er det lagt inn en ny setning som innledes med «Noen mener». Dette er en typisk setningsstarter fra skriverammene elevene har hatt tilgang til i arbeidet, og den fungerer som en temasetning for avsnittet. Deretter beskriver eleven et forsøk med karakterfri skole, hentet fra en kilde. I revidert tekst har eleven presisert informasjonen fra kilden. Videre er det gjort noen språklige forbedringer, for eksempel setningen «Elevene har hatt motsatt virkning» er endret til «Tiltaket har hatt motsatt virkning på elevene». Fortsatt kan dette avsnittet videreutvikles, særlig språklig, men eleven viser gjennom revisjonen evnen til å avdekke vekstpunkt i teksten og revidere på ulike tekstnivå.

Et viktig funn i disse analysene er altså at det er variasjon i elevenes tilnærminger til tekstrevisjonen og hvilke revisjoner de gjør. I analysen av de ni reviderte tekstene finner jeg en tendens til at de reviderte tekstene øker i lengde (antall ord), slik tabell 4 viser. De fleste elevenes reviderte tekster er nokså mye lengre enn førsteutkastene, med unntak av elev 5 og 6. Dette er i tråd med at den mest anvendte revisjonsstrategien er tilføyelser, elevene gjør tilføyelser som gir lengre tekster. Det kan også være et uttrykk for at elevene kan plasseres i kategorien *reviderere* (Kieft et al., 2006), altså skrivere som bruker revisjonsfasen til å utvikle tekstinnholdet, mens elev 5 og 6 kan karakteriseres som *planleggere* (Kieft et al., 2006), som i større grad har innholdet klart før de begynner å skrive, slik at revisjonene i hovedsak blir innenfor eksisterende tekst.

Tabell 4. Oversikt over tekstlengde (antall ord) i førsteutkast og revidert tekst.

Elev	Antall ord i førsteutkast	Antall ord i revidert tekst
Klasse 9C		
1	300 ord	400 ord
2	238 ord	545 ord
3	200 ord	610 ord
5	311 ord	389 ord
Klasse 10A		
6	327 ord	357 ord
7	261 ord	617 ord
8	195 ord	457 ord
9	108 ord	470 ord
10	221 ord	387 ord

Et interessant funn her er imidlertid at teksten til den eleven som har gjort flest revisjoner, elev 5, ikke øker så mye i omfang. Denne eleven gjør en rekke endringer i teksten, men nesten ingen på makronivå. Eleven skiller seg ut ved å gå grundig inn i revisjoner av eksisterende tekst, enten det er på overflatenivå eller på mikrostrukturnivå. Også de andre elevene gjør endringer i eksisterende tekst, men ikke i samme omfang som elev 5. Elevene har fått den samme opplæringen i revisjonsstrategier, men det blir forskjeller knyttet til om de bruker strategiene på lokale eller globale tekstnivå. De har ikke fått respons som stimulerer revisjonene, de reviderer utelukkende ved hjelp av RADaR. Forskjellen i revisjoner henger naturlig sammen med hva det var behov for av revisjoner.

Av tabell 3 ser vi at elevene i 10A, med unntak av elev 6, gjør flere revisjoner innenfor kategorien tekstbaserte endringer på makrostrukturnivå, og elevene i 9C gjør flere revisjoner på overflatenivå enn elevene i 10A. Det kan være ulike forklaringer på dette. En kan være at det er et års forskjell i elevenes alder og skriveerfaring. En annen kan være knyttet til oppgavene elevene besvarer. 9C skriver argumenterende tekster om temaer som ikke er typisk norskfaglige. I skriveprosessen har de brukt en skriveramme

for å planlegge teksten, og førsteutkastene er relativt fullstendige. 10A skriver om et norskfaglig emne som krever fagkunnskap om dialekter, og det er kanskje ikke like lett å planlegge teksten i forberedelsesfasen, da den generelle skriverammen for argumenterende tekst ikke er like godt tilpasset denne skriveoppgaven. Det kan forklare at det er behov for flere tekstbaserte endringer i tekstene til elevene i 10A.

Er revisjonene vellykkede?

For flertallet av elevene fører revisjonene til bedre tekster, men de fleste elevene har både tilfeller av endringer som fører til bedre tekst og endringer som ikke forandrer tekstkvaliteten, og i noen tilfeller gjør revisjonene teksten dårligere. For å illustrere dette, viser jeg her eksempler på revisjoner for de ulike kategoriene.

Eksempel 1: Vellykket revisjon

> Elev 5 (argumenterende tekst om karakterfri skole)
> [Utkast 1] Elevene har hatt motsatt virkning.
> [Revidert tekst] Tiltaket har hatt motsatt virkning på elevene. (elev 5)

I eksempel 1 skriver elev 5 om et forsøk med karakterfri skole. I den reviderte teksten har eleven avdekket en feil i formuleringen, og gjort en revisjon som gjør at formuleringen blir mer presis, og slik vurderes revisjonen som vellykket.

Det neste eksemplet viser et større tekstsegment, der eleven har gjort flere revisjoner på ulike tekstnivå. Det er elev 2 som skriver om antrekk på skoleball, og utdraget er andre avsnitt i teksten.

Eksempel 2: Vellykket revisjon

> [Utkast 1] Et viktig argument er at ikke alle har råd til en kjole på 5000 kroner, eller en smoking til 4000 kroner. Det sitter faktisk noen der ute som sparer ukelønnen sin helt fra 5.klasse, til den dagen i 10.klasse hvor de endelig for brukt alle pengene på en ballkjole de skal bruke en kveld. Det hadde vært noe annet om denne kjolen på 5000 kroner ble brukt flere ganger, men det gjør den ikke. Vi kjøper en ny kjole hvert eneste år for å bruke den en gang på et skoleball, noe som er unødvendig og uakseptabelt.
>
> [Revidert tekst] Et argument jeg ser på som veldig viktig er at ikke alle har råd til en kjole eller en smoking verdt over 5000 kroner. Vi lever i et samfunn der alle har ulik økonomi og vi kan ikke legge opp til at alle familier har råd til å betale for pentøy som alle andre har. Det er de foreldrene som tjener mest som skal kjøpe de dyreste antrekkene for barnets ball. Dette gjør at ballet fort bare blir en arena som fremhever sosiale forskjeller. Og det sitter faktisk noen der ute som sparer ukelønnen sin helt fra sjette klasse, og frem til den dagen i 10 klasse hvor de endelig får brukt alle pengene på en kjole de kun kommer til å bruke en kveld. Det hadde vært noe annet om denne kjolen ble brukt flere ganger, men det gjør den ikke. Vi kjøper en ny kjole hvert eneste år for å bruke den en gang på et skoleball, noe som er unødvendig og uakseptabelt. (elev 2)

Som eksemplet viser, har eleven i første setning gjort noen erstatninger som i liten grad endrer tekstens innhold. Deretter har eleven gjort noen tilføyelser, tre setninger

som utdyper og utvikler argumentet. Argumentasjonen blir styrket ved disse tilføyelsene, selv om den språklige framstillingen fortsatt kan forbedres. De siste tre setningene er innholdsmessig like i de to utkastene, men eleven har gjort noen språklige endringer som også gjør teksten bedre.

Eksempel 3: Revisjon som ikke endrer tekstkvaliteten

> Elev 3 (argumenterende tekst om aldersgrense for kjøp av alkohol)
> [Utkast 1] Da kan det være ekstremt vanskelig å motstå fristelsen med å ta en flaske når alle andre gjør det.
> [Revidert tekst] Da kan det være ekstremt vanskelig å motstå fristelsen med å ta en flaske, eller en boks når alle andre gjør det. (elev 3)

I eksempel 3 skriver elev 3 et debattinnlegg der eleven argumenterer mot å senke aldersgrensen for kjøp av alkohol. Eksempelsetningen er hentet fra et avsnitt der eleven bygger opp et argument om drikkepress. I revisjonen legger eleven inn «eller en boks». Dette er en unødvendig tilføyelse som ikke fører til at tekstkvaliteten forbedres på noe vis.

Eksempel 4: Mislykket revisjon

> [Utkast 1] Menn sitter med en viktig nøkkel når det gjelder likestillingsproblemet. Arbeidslivet er preget av en ekstrem høy mannsdominans. Samfunnet deler opp kvinner og menn etter hvilke kvalifikasjoner de hadde før i tiden.
> [Revidert tekst] Menn sitter med en viktig nøkkel når det gjelder likestil lingsproblemet. Arbeidslivet er preget av en ekstrem høy mannsdominans. Samfunnet deler opp kvinner og menn etter hvilke kvalifikasjoner de hadde før i tiden. Det har vært to viktige kvinnelige statsministere i Norge. Den ene var Gro Harlem Brundtland som satt fokuset hennes på kvinner da hun var i administrasjonen. Det er allikevel bare 121 kvinnelige ordførere og 307 menn. (elev 1)

I materialet finnes det noen få eksempler på at revisjonene ikke fører til forbedret tekst. Eksempel 4 er hentet fra elev 1, som har skrevet om gutter og jenters muligheter. Revisjonen i dette eksemplet handler om tilføyelse av tre setninger. Det er imidlertid svak sammenheng mellom teksten i førsteutkastet og tilføyelsene i revidert avsnitt. Elev 1 trekker inn to kvinnelige statsministre som har vært viktige, men i oppfølgingen nevnes bare den ene. Tematisk handler første del av avsnittet om mannsdominans i arbeidslivet, og siste del om andel kvinner og menn i styre av landet.

Det kan virke strengt å karakterisere revisjonen som mislykket. Elev 1 viser evne til å avdekke et vekstpunkt i teksten, ved å videreutvikle avsnittet. Vi har sett et annet eksempel fra teksten til elev 1 tidligere i artikkelen, og også der mangler det litt på sammenhengen i elevens argumentasjon. Dette er den svakeste skriveren i studien. Eleven ser at teksten kan forbedres, og at hun bør bygge ut avsnittene sine, men det mangler litt på utførelsen.

Det å vurdere hvorvidt revisjoner er vellykket eller ikke, er ikke uproblematisk. I eksempelet under, har elev 10 skrevet svar på leserinnlegg om bruk av dialekt på toget.

Eksempel 5

> [utkast 1] Jeg er ening med deg på grunn av hvor alle de togstoppene blir sagt på bokmål og ikke på dialekt.
>
> [revidert tekst] Jeg er ening med deg siden når togene stopper opp så kommer det opp at hvor den har stoppe og det jo ikke på dialekt og kan forvirrende personer. (elev 10)

I eksempel 5 skriver elev 10 et svar på et leserbrev der forfatteren ønsker at det skal brukes dialekt når togstasjoner skal annonseres over høyttaleren på toget. Eksempelet er hentet fra tidlig i elevens svar, der eleven uttrykker at han er enig med forfatteren av leserinnlegget. I den reviderte teksten har eleven gjort noen tilføyelser og erstatninger, men på grunn av grammatiske feil gir ikke setningen god mening. Denne eleven skriver på andrespråket, og elevens andrespråksutvikling kan forklare de grammatiske feilene. Eleven viser at han kan avdekke et problem i teksten sin, et behov for revisjon, og utfører revisjon slik at setningen innholdsmessig blir tydeligere. Mangelfull språkkompetanse på andrespråket gjør at den nye setningen framstår som litt uklar, selv om eleven har forsøkt å tydeliggjøre poenget sitt. På et nivå kan revisjonen vurderes som vellykket, mens språklig utforming kan bidra til at den ikke oppfattes som vellykket.

Drøfting

Forskningsspørsmålet for denne studien er: *Hvordan kan eksplisitt opplæring i tekstrevisjonstrategier spores i elevenes tekstrevisjoner?* Min hypotese var at eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier ville føre til at elevene ble i stand til å gjøre mer varierte og bedre revisjoner. Hypotesen bekreftes ved sammenligning av lærerrespons, men uten å ha fått eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier. Elevenes revisjoner er nå mer varierte, og det at flere strategier tas i bruk, gjør også at revisjonene i hovedsak gjør tekstene bedre.

Når det gjelder hvilke operasjoner elevene gjør i sine revisjoner, viser analysene at den mest brukte strategien er å tilføye, fulgt av å erstatte. Det å slette tekst og å omorganisere tekst forekommer i mindre grad. I Sommers studie (1980), der disse revisjonskategoriene ble utviklet, var de mest utbredte strategiene å slette og å erstatte. Ifølge Sommers handlet revisjon for disse skriverne, som, i motsetning til elevene i min studie, er voksne, i stor grad om å revidere på ordnivå, enten ved å slette ord eller finne bedre egnede ord. Elevene i min studie bruker strategiene på både globale og lokale tekstnivå, ulike elever har litt ulik orientering. Jeg finner få tilfeller av omorganisering, noe som kan forklares med at dette krever mer skriveerfaring (Zamel, 1983).

Ifølge Fitzgerald og Markham (1987) er revisjonsinstruksjon ofte fraværende i skriveopplæringen. Mine funn tyder på at det å løfte fram tekstrevisjon i skriveopplæringen gjennom instruksjon, modellering og arbeid i grupper før individuell revisjon, bidrar til at elevene får en utvidet forståelse for revisjon. Som vi har sett, er det

variasjoner i hvordan dette kommer til uttrykk i de ulike elevenes reviderte tekster, men det å gi opplæring og sette av tid til tekstrevisjon, har bidratt til at alle elevene har revidert tekstene og anvendt de fire strategiene på ulike måter. Dette funnet er i samsvar med andre studier som har lagt inn revisjonsinstruksjon (Fitzgerald & Markham, 1987; Wallace & Hayes, 1991).

Resultatene i denne studien viser at elevenes tekstrevisjoner kan knyttes til alle de fire områdene i taksonomien til Faigley og Witte (1981), men det er overvekt av revisjoner som kan knyttes til det Faigley og Witte kaller tekstbaserte endringer, altså endringer som påvirker tekstens mening (jf. tabell 3). Av de endringene som knyttes til overflatenivå, er om lag 2/3 meningsbevarende endringer, mens 1/3 er endringer på formalnivå. Dette funnet er interessant ettersom tidligere revisjonsstudier viser at det er et klart skille mellom erfarne og uerfarne skrivere, og forskjellen forklares gjerne med at uerfarne skrivere har en snever forståelse av hva revisjon innebærer, og de er ofte lokalt orienterte når de reviderer tekstene sine. Erfarne skrivere derimot, reviderer på alle tekstnivå, og de er mer globalt orienterte. Imidlertid finner både Alsharif og Alyousef (2017), Pifarré og Fisher (2011) og Dix (2006) at studentene og elevene reviderer på både globale og lokale nivå, og hos Alsharif og Alyousef (2017) er det et poeng at skrivere som er på samme nivå i sin skriveutvikling kan ha ulik orientering; noen er lokalt orienterte, mens andre er globalt orienterte. Det at revisjonene hos elevene i min studie i liten grad er knyttet til formalnivå, kan være et uttrykk for at disse elevene skriver rimelig korrekt i sine førsteutkast, og at det kan være vanskelig å oppdage formalfeil i sin egen tekst uten respons fra lærer. Man kan også anta at revisjonsstrategiene elevene har fått kjennskap til, gir dem verktøy til å «løfte blikket» og revidere mer på globale tekstnivå.

Denne studien viser også at ikke alle revisjoner fører til forbedret tekst. Dette finner vi også i studier av hvordan studenter reviderer tekstene sine på bakgrunn av respons (Conrad & Goldstein, 1999; Ferris, 1997). Det å revidere tekst handler om flere strategier, først bli oppmerksom på et problem i teksten, deretter diagnostisere problemet, velge strategi for å løse det og til slutt utføre revisjonen. Når ikke alle revisjoner bidrar til at tekstene forbedres, kan det være et uttrykk for at elevene har utviklet evnen til å avdekke et problem i teksten, men at de ikke nødvendigvis evner å løse problemet ennå. Revisjon er en kompleks del av skriveprosessen. Elevene i denne undersøkelsen har kommet litt ulikt i sin skriveutvikling, også når det kommer til å finne løsninger på tekstproblemene de avdekker. Det er også et poeng her at elevene reviderer på grunnlag av de introduserte strategiene (RADaR), som er noe annet enn å revidere med grunnlag i respons, der responsen kan gi støtte for revisjonen.

Avsluttende kommentar – studiens bidrag og implikasjoner

Formålet med denne studien har dels vært å utvikle praksis gjennom å utvikle og prøve ut et undervisningsopplegg der målet har vært å støtte revisjonsfasen i

skriveopplæringen bedre, og dels å få innsikt i hvordan opplæring i strategier kan spores i elevenes tekstrevisjoner. I nordisk skriveforskning er dette et lite utforsket område, og studien tilbyr en innsikt som både supplerer eksisterende revisjonsstudier og kan anvendes i skriveopplæringens revisjonsarbeid.

Studiens resultater indikerer at det å gi eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier gjør at elevene gjør mer varierte og bedre revisjoner. Studien har imidlertid noen begrensninger. Opplegget er prøvd ut i to klasserom, og datamaterialet er avgrenset til et lite utvalg elever. Analysene bygger bare på elevtekstene. Å triangulere med flere datakilder (som spørreundersøkelse og intervju eller verbale protokoller) kunne bidratt til en utvidet innsikt. Det er også en utfordring å vurdere revisjonenes kvalitet, og det å ha flere forskere til å kode kvalitet, kunne styrket denne delen av analysen. I framtidig forskning vil det være relevant å undersøke elevenes metakognitive bevissthet rundt revisjonenes hva og hvorfor, for eksempel gjennom retrospektive intervjuer som kan supplere funn i denne studien.

I pedagogisk designforskning er det et validitetskrav at praksisinngrepet må oppleves som anvendbart av praksisfeltet. Uttalelser fra deltakende lærere vitner om at dette praksisinngrepet ble opplevd som anvendbart. I etterkant av praksisinngrepet har dette blitt prøvd ut av alle lærerne i norsk og engelsk ved den deltakende skolen, og det har vært diskutert og evaluert i utviklingstid. Lærerne ga uttrykk for at de syntes praksisinngrepet fungerte godt. Lærerne som tok det i bruk i engelsk på åttende trinn, evaluerte det som anvendbart, men at det var hensiktsmessig å introdusere en strategi om gangen. Lærere som hadde eldre elever, uttrykte at det fungerte godt å introdusere alle strategiene samtidig. Anvendbarheten av praksisinngrepet styrker studiens validitet.

En didaktisk implikasjon av denne studien er at det er hensiktsmessig å gi elevene bedre støtte i revisjonsarbeidet. Elevene ble her gitt opplæring i revisjonsstrategier, lærers modellering av tekstrevisjon og mulighet til å diskutere tekster og revisjon med medelever. Det kan synes som om dette utviklet en utvidet forståelse for hva tekstrevisjon kan være, og bidro til å utvikle et metaspråk for å diskutere tekst og revisjon.

I studien har elevene fått opplæring i å revidere tekst ved å bli introdusert for fire konkrete strategier. I dette ligger det en viss fare for at strategiene kan få et instrumentalistisk preg, slik at revisjon blir en mekanisk aktivitet framfor å utvikle tekstkompetanse og autonom revisjonskompetanse. Dette er ikke hensikten. Gjennom opplæring i disse strategiene er hensikten å gjøre elevene bevisste på hva vi gjør når vi reviderer tekst. I en studie av hva som gir best effekt i skriveopplæringen, finner Graham og Perin (2007) at det å gi opplæring i skrivestrategier er det som har mest effekt. Dette taler for at det er hensiktsmessig å lære elever strategier til bruk i alle faser av skriveprosessen, også i revisjonsfasen, samtidig som man må unngå at strategiene brukes instrumentalistisk. På sikt er det ønskelig at strategiene gir en kunnskap om tekst og tekstrevisjon som eleven kan ta med seg i nye skriveprosesser og etter hvert revidere tekst uten å dele prosessen opp ut fra de fire strategiene. Dette krever

trening, elevene må gis jevnlig mulighet til å revidere tekster – og dette bør gjøres til gjenstand for klasseromssamtaler.

Det å revidere tekst er komplekst og krevende, og revisjonskompetanse utvikles gjennom skriveerfaring. Ved å jobbe mer eksplisitt med hva det vil si å revidere tekst og hvordan dette kan gjøres, for eksempel gjennom opplæring i konkrete revisjonsstrategier, vil trolig revisjonskompetansen utvikles tidligere enn om elevene overlates til seg selv i arbeidet med tekstrevisjon. En vanlig form for støtte til revisjonsarbeidet er en form for respons/tilbakemelding fra lærer og/eller medelever, og så er det opp til eleven å anvende responsen. Supplert med konkrete revisjonsstrategier vil trolig de fleste elevene settes i stand til å både anvende responsen bedre, og også i større grad kunne gjøre selvinitierte revisjoner på både lokale og globale tekstnivå.

Forfatteromtale

Agnete Andersen Bueie er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, Institutt for språk og litteratur. Hun underviser i norskdidaktiske emner på grunnskolelærerutdanningen og i videreutdanningskurs for lærere. Hun forsker primært på skriving, og har tidligere publikasjoner knyttet til hvordan elever forstår og bruker lærerkommentarer i norskfaget.

Referanser

Allal, L., Chanquoy, L., & Largy, P. (2004). *Revision: Cognitive and instructional processes*. New York: Springer.

Alsharif, A. A., & Alyousef, H. S. (2017). Investigating ESL/EFL students' approaches in response to feedback: A case study. *Journal of Language and Linguistic Studies, 13*(2), 153–181.

Bueie, 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. J. Aasen, Skaftun, A. & Uppstad, P. H. (Red.), *Skriv! Les!* (B. 2). Trondheim: Akademika forlag.

Bueie, A. (2017). Å utvikle elevenes revisjonskompetanse. I K. Kverndokken, N. Askeland & H. H. Siljan (Red.), *Kvalitet og kreativitet i klasserommet – ulike perspektiver på undervisning* (s. 71–97). Bergen: LNU/ Fagbokforlaget.

Burke, D. (2007). Engaging students in personal development planning: profiles, skills development and acting on feedback. *Discourse: Learning and Teaching in Philosophical and Religious Studies, 6*(2), 107–142. doi: https://doi.org/10.5840/discourse20076228

Calhoon-Dillahunt, C., & Forrest, D. (2013). Conversing in Marginal Spaces: Developmental Writers' Responses to Teacher Comments. *Teaching English in the Two Year College, 40*(3), 230.

Chanquoy, L. (2009). Revision processes. *The Sage handbook of writing development*, 80–97. doi: https://doi.org/10.4135/9780857021069.n6

Christiansen, M. S., & Bloch, J. (2016). Papers are never finished, just abandoned: The role of written teacher comments in the revision process. *Journal of Response to Writing, 2*(1).

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. doi: https://doi.org/10.1016/s1060-3743(99)80126-x

Dix, S. (2006). "What did I change and why did I do it?" Young writers' revision practices. *Literacy, 40*(1), 3–10. doi: https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2006.00423.x

Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College composition and communication, 32*(4), 400–414. doi: https://doi.org/10.2307/356602

Ferris, D. R. (2011). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *Tesol Quarterly, 31*(2), 315–339. doi: https://doi.org/10.2307/3588049

Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of educational research, 57*(4), 481–506. doi: https://doi.org/10.2307/1170433

Fitzgerald, J., & Markham, L. R. (1987). Teaching children about revision in writing. *Cognition and instruction, 4*(1), 3–24. doi: https://doi.org/10.1207/s1532690xci0401_1

Fjørtoft, H. (2013). Vurderingspraksiser i norskfaget. I L. V. Sandvik & T. R. Buland (Red.), *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. (s. 99–118). Trondheim: NTNU Skole- og læringsforskning.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication, 32*(4), 365–387. doi: https://doi.org/10.2307/356600

Gallagher, K., & Anderson, J. (2012). *Writing Coach: Writing and Grammar for the 21st Century*. Upper Sadle River, NJ: Reardon.

Goldstein, L. M., & Conrad, S. M. (1990). Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences. *Tesol Quarterly, 24*(3), 443–460. doi: https://doi.org/10.2307/3587229

Graham, S., Harris, K. R., & Chambers, A. B. (2016). Evidence-based practice and writing instruction. I C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of writing research* (2nd ed.), (s. 211–266). New York/London: The Guilford Press.

Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next-effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. I C. M. Levy & S. Ransdell (Red.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (s. 1–27). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written communication, 29*(3), 369–388. doi: https://doi.org/10.1177/0741088312451260

Hayes, J. R., Flower, L., Schriver, K. A., Stratman, J., & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. *Advances in applied psycholinguistics, 2*, 176–240.

Hyland, K., & Hyland, F. (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge university press.

Igland, M.-A. (2008). *Mens teksten blir til* (Doktoravhandling). Unipub forlag, Oslo. (Nr. 96).

Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education, 14*(1), 63–76.

Kieft, M., Rijlaarsdam, G., & van den Bergh, H. (2006). Writing as a learning tool: Testing the role of students' writing strategies. *European journal of psychology of education, 21*(1), 17.

Kvithyld, T., Kringstad, T., & Melby, G. (2014). *Gode skrivestrategier – på mellomtrinnet og ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Lindgren, E., & Sullivan, K. P. (2006a). Analysing online revision. I K. P. Sullivan & E. Lindgren (Red.), *Computer Keystroke Logging and Writing: Methods and Applications* (s. 157–188). Oxford: Elsevier.

Lindgren, E., & Sullivan, K. P. (2006b). Writing and the analysis of revision: An overview. I K. P. Sullivan & E. Lindgren (Red.), *Computer Keystroke Loging: Methods and Applications* (B. 18, s. 33–46). Netherland: Elsevier.

MacArthur, C. A. (2013). Best practices in teaching evaluation and revision. I S. Graham, C. MacArthur & J. Fitzgerald (Red.), *Best practices in writing instruction.* (2. utg.), (s. 215–237). New York: The Guildford Press.

Murray, D. M. (1978). Internal revision: A process of discovery. *Research on composing: Points of departure*, 85–103.

Pifarré, M., & Fisher, R. (2011). Breaking up the writing process: how wikis can support understanding the composition and revision strategies of young writers. *Language and Education, 25*(5), 451–466. doi: https://doi.org/10.1080/09500782.2011.585240

Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Kieft, M., Raedts, M., . . . Van den Bergh, H. (2009). The role of readers in writing development: Writing students bringing their texts to the test. I B. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Red.), *The SAGE handbook of writing development* (s. 436–452). London: Sage Publications Ltd.

Rijlaarsdam, G., Couzijn, M., & Van Den Bergh, H. (2004). The study of revision as a writing process and as a learning-to-write process. I L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Red.), *Revision Cognitive and Instructional Processes* (s. 189–207). Dordrecht: Springer.

Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (1996). The dynamics of composing – An agenda for research into an interactive compensatory model of writing: Many questions, some answers. I C. M. Levy & S. Ransdell

(Red.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (s. 107–125). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1983). The development of evaluative, diagnostic, and remedial capabilities in children's composing. *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*, 67–95.

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. doi: https://doi.org/10.2307/356588

Sze, C. (2002). A Case Study of the Revision Process of a Reluctant ESL Student Writer. *TESL Canada journal, 19*(2), 21–36. doi: https://doi.org/10.18806/tesl.v19i2.927

Torrance, M., Thomas, G. V., & Robinson, E. J. (1994). The writing strategies of graduate research students in the social sciences. *Higher education, 27*(3), 379–392.

Torrance, M., Thomas, G. V., & Robinson, E. J. (1999). Individual differences in the writing behaviour of undergraduate students. *British Journal of Educational Psychology, 69*(2), 189–199.

Torrance, M., Thomas, G. V., & Robinson, E. J. (2000). Individual differences in undergraduate essay-writing strategies: A longitudinal study. *Higher Education, 39*(2), 181–200.

Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). *Educational design research*. Oxon/ New York: Routledge.

van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (1999). The dynamics of idea generation during writing: An online study. *Studies in writing, 4*, 21.

Wallace, D. L., & Hayes, J. R. (1991). Redefining revision for freshmen. *Research in the Teaching of English*, 54–66.

Witte, S. P. (1987). Pre-text and composing. *College Composition and Communication, 38*(4), 397–425. doi: https://doi.org/10.2307/357634

Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL quarterly, 17*(2), 165–188. doi: https://doi.org/10.2307/3586647

Ziv, N. D. (1984). The Effect of Teacher Comments on the Writing of Four College Freshmen. I B. Beach & L. Bridwell, S. (Red.), *New Directions in composition Research* (s. 1–31). New York: Guilford Press.

Vedlegg 1. Skriveoppgavene

Oppgaven – klasse 9C

Argumenterende tekst

Ca 1,5 side, linjeavstand 1,5

Ta stilling til *en* av påstandene. Velg mottaker selv.

- Vi bør ha en karakterfri skole.
- Alle bør ha ballkjole og smoking på nyttårsfesten.
- Vi bør hjelpe flyktningene der de er heller enn å la dem komme til Norge
- Aldersgrensen for alkohol bør senkes til 16 år
- Gutter og jenter har de samme framtidsmulighetene i Norge i dag
- Hvis du legger ut ting på nett, må du tåle at det blir spredd og kommentert

Husk

Innledning – hoveddel – avslutning

Bindeord, innlederord, tegnsetting



Ja til dialekt på toget!

Har du tenkt på kor teit den bokmålsnøysta er, som roper opp haldeplassnamna på toget?

I dag vert alle haldeplassane ropt opp på normalt bokmål. Det fører til at folk vert vande med bokmålsuttalen av orda. Den lokale seiemåten skil seg frå bokmålsuttalen og vert «unormal». På sikt kan det føra til at lokal seiemåte av stadnamn går tapt.

Bokmålet dominerer på fleire og fleire måtar i samfunnet, og dialektane og nynorsken vert taparane. Dialektane vert stadig likare bokmål, og lokale ord og seiemåtar går tapt. Vil me unngå eit samfunn der alle talar tilnærma likt, må me gjera noko no! Eg er stolt av at me har eit samfunn der det er legitimt å tala dialekt på riksdekkjande tv. Ved å nytta normert bokmål i annonseringa av haldeplassane signaliserer NSB at dialekt ikkje er like bra som bokmål. NSB knyter distrikta saman, og det hadde vore fantastisk om dei kunne nytta dialekt til å ropa opp haldeplassane på Sørlandsbana. For dei som ikkje «forstår» jærsk, har ein alltid lystavla i taket å sjå på.

Eva Holthe Enoksen,
leiar i Målnøddisane, lokallag av Norsk Målungdom
Stavanger Aftenblad 28.02.09

Oppgaven – klasse 10A:

Du skal skrive ein tekst som eit svar på innlegget «Ja til dialekt på toget».

Kommenter om du er einig eller ueinig i Eva Holthe Enoksen sin bodskap. Bruk kunnskap om talemål og dialekt til å reflektere rundt utviklinga av talemålet i framtida. Bruk relevante faguttrykk.