

Å gjøre det implisitte eksplisitt: bruk av modellering som støtte for elevers arbeid med tekstrevisjon

TEKST *Vanja Røkkum Jahnsen*

Norskfaget har hovedansvar for å utvikle elev-ers skrivekompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2019), og tekstrevisjon er en sentral komponent i skriveprosessen. I LK20 ser vi en sterkere betoning av tekstrevisjon enn i tidligere læreplaner. I beskrivelsen av det norskfaglige kjerneelementet *skriftlig tekstskapning* finner vi blant annet at elevene skal «[...] bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger». Bearbeiding av egne og andres tekster finner vi også igjen i en rekke kompetansemål på både høyere og lavere trinn. På videregående skal elevene for eksempel «vurdere og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger og faglige kriterier» og «bruke tilbakemeldinger og kunnskap om språk, tekst og sjanger til å utvikle egne tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Vektlegginga av revisjonskompetanse i læreplanen kan legitimeres med funn fra internasjonal skriveforskning som har pekt på at evnen til å revidere tekst er noe som skiller de sterke skriverne fra de svake (Carey

& Flower, 1989; Graham & Perin, 2007; Sommers & Saltz, 2004). Innen skriveforskningsfeltet er det et gjennomgående funn at tekstrevisjon er viktig for å skape tekster av høy kvalitet, og at det derfor er et sentralt didaktisk poeng at elever får mulighet til å utvikle egen revisjonskompetanse (Graham & Harris, 2013). Forskninga viser også at tekstrevisjon ikke bare kan bidra til økt tekstkvalitet for den konkrete teksten en jobber med, men også kan styrke elevers skrivekompetanse på sikt (Fitzgerald, 1987; Hillocks, 1987; MacArthur, 2012). Arbeid med tekstrevisjon i skolen kan dermed ha både et kortsiktig og et langsiktig formål. På kort sikt vil formålet være å forbedre den konkrete teksten som eleven skriver, mens et mer langsiktig mål vil være å utvikle skrivekompetansen mer generelt (Bueie, 2017).

Rapporten *Forskning på individuell vurdering i skolen* viser at det ikke er kultur for å arbeide systematisk med tekstrevisjon i ungdomsskolen og i videregående skole i



Norge (Fjørtoft, 2013). Når elever arbeider med revisjon av egne tekster, benyttes ofte skriftlige lærerkommentarer som hjelpemiddel, og mange norsklærere legger ned et ikke ubetydelig antall timer med å skrive slike (Igland, 2008). For at lærerens tilbakemeldinger på elevtekster skal være læringsfremmende, må elevene imidlertid lese, forstå og bruke dem. I en studie som kartlegger norske elevers oppfatninger av tilbakemeldinger i klasserommet, finner Gamlem og Smith (2013, s. 160) at lærere i ungdomsskolen sjelden legger til rette for bruk av tilbakemeldinger, og at klassen ofte er i gang med noe nytt når elevene får tilbakemeldinger på et arbeid. En norsk studie av Bueie (2017) konkluderer med at elevene trenger ytterligere støtte av læreren når de skal ta i bruk lærercommentarene som er gitt på et skriftlig produkt. Elevene i denne studien forstår og anerkjenner lærercommentarene, men er ikke i stand til å gjøre omfattende revisjoner på egenhånd. Iglands (2008) avhandling viser noe av det samme. Revisjonene

elevene gjør på egenhånd i denne studien, er små og ubetydelige i forhold til de som kommer som et resultat av lærerrespons, og innebærer ofte revisjoner på lokalt plan i teksten, slik som rettskriving og tegnsetting.

Iglands (2008) studie synliggjør at enkeltlæreres respons kan fungere som et viktig redskap for elevers tekstproduksjon, men samtidig at lærerrespons ikke er nok for at eleven skal utvikle en selvstendig revisjonspraksis. Flere internasjonale studier peker på den samme tendensen og konkluderer med at elever trenger støtte i hvordan de skal involvere seg i, og bruke, lærerens tilbakemeldinger (Bruno & Santos, 2010; Jonsson, 2012). Selv om elevene kognitivt sett ser ut til å forstå hva læreren skriver, klarer de ikke nødvendigvis å se hvordan de skal omsette kommentarene til faktisk revisjonsarbeid (Bruno & Santos, 2010; Bueie, 2017; Burke, 2007). Dette trenger ikke å ha noe med kvaliteten på lærercommentarene å gjøre, men mer med at lærercommentarene alene ikke er tilstrekkelige som

støtte for elevenes praktiske revisjonsarbeid. Eriksen (2017) finner for eksempel at selv om mange lærerkommentarer langt på vei er formulert i tråd med prinsipper for vurdering for læring, resulterer ikke dette nødvendigvis i at elevene bruker dem i videre læringsarbeid. Flere studier viser at tidsaspektet for når elevene får tilbakemelding, er kritisk. Om tilbakemeldinga kommer etter at elevene har skrevet en tekst ferdig, er det mindre sannsynlig at de tar tilbakemeldinga i bruk til å revidere teksten (Jonsson, 2012; Lea & Street, 1998). Sammenfattende dannes et bilde av at lærerkommentarer per se ikke er tilstrekkelig for at elever skal arbeide videre med revisjon av tekstene sine, særlig når det gjelder mer omfattende revisjoner på tekstens globale nivå. Å revidere på globalt nivå, altså endringer i tekstens struktur og meningsinnhold, viser seg å være utfordrende for elever helt opp til universitetsnivå (Beason, 1993; Can, 2017; Conrad & Goldstein, 1999; Faigley & Witte, 1981; Holcomb & Buell, 2016; Sommers, 1980). Denne artikkelen analyserer resultatene fra en pedagogisk designstudie som gjennom flere sykluser prøver ut modellering av tekstrevisjon i tre norskklasser på vg2. Studien gir et innblikk i hvordan man kan designe systematisk opplæring i tekstrevisjon, og hva et slikt undervisningsdesign kan bidra til. Det overordna målet er å belyse hvordan og hvorvidt modellering kan tjene som stillasbyggende redskap i norskfagets skriveopplæring i videregående skole og artikkelen vil gi svar på følgende forskningsspørsmål:

Hvordan reviderer en gruppe elever i vg2 egne tekster før og etter at læreren modellerer revisjon?

Hva kan støtte elevers arbeid med tekstrevisjon?

Både kognitive og sosialt orienterte studier av skriving viser at mottakerbevissthet er kritisk for tekstrevisjon (Hayes et al., 1987; Nystrand, 1986). I tillegg kan undervisningsaktiviteter som gir skriverne erfaring som lesere, virke positivt på evnen til å revidere tekst (Hollaway & McCutchen, 2004; Traxler & Gernsbacher, 1993). Også det å observere andre som prøver å forstå en tekst de leser, kan være positivt for revisjon (Couzijn, 1999; Lumbelli et al., 1999; Rijlaarsdam et al., 2006,

2008). Lumbelli et al. (1999) fant for eksempel at elever som observerte lærerens høyttenkningsanalyse av utfordringer i en instruksjonstekst, ble flinkere til å identifisere utfordringer i en ny tekst. Det å erfare å lese tekst eller å observere andre som leser tekst, kan gi skrivere en dypere forståelse av hva som gjør en bestemt type tekst god (MacArthur et al., 2016).

Strategiundervisning kan ha effekt for både mengden av revisjon og tekstkvaliteten (Graham & Harris, 2006; Graham et al., 2014). Denne typen undervisning inkluderer ulike komponenter, men en nøkkelkomponent i mange av studiene er observasjon av lærere som tenker høyt mens de bruker ulike skrivestrategier. I norsk kontekst har Bueie (2019) undersøkt hvordan undervisning i revisjonsstrategier satte spor i ni elevers tekster. Hun fant at elevenes revisjoner viste en større bredde, og at flere av tekstene ble kvalitativt bedre etter opplæring i revisjonsstrategier. Det er også vist at strategiundervisning i kombinasjon med annen støtte er hensiktsmessig. Kombinert undervisning i tekstplanlegging og revisjonsstrategier har for eksempel vist seg å være positivt i studier som har undersøkt voksne som strever med skriving (MacArthur & Lembo, 2009; MacArthur et al., 2015). En av de tidligste studiene av strategiundervisning i skriving inkluderte instruksjon i planlegging og revisjon. Både høytpresterende, lavtpresterende og elever med læringsvansker gjorde framskritt i skriving gjennom et år både i tekster der eleven skulle sammenligne, og i tekster der de skulle forklare noe (Englert et al., 1991). Strategiundervisning har også vist seg å være positivt for revisjon av fortellende tekster (Saddler & Asaro, 2007).

At elever gir tilbakemelding til hverandre på tekst, kan ha positive effekter og være minst like effektivt som respons fra lærer (Graham & Perin, 2007; Graham et al., 2013; Topping, 1998). Å få respons fra andre elever på tekst kan resultere i at elever skriver bedre personlige fortellinger enn elever som mottar lærerrespons (Boscolo & Ascorti, 2004), og undervisning i tekstrevisjon i tillegg til kommentarer på tekst fra medelever fører til både flere revisjoner og kvalitativt bedre tekster (Brakel, 2015). Enkelte studier har imidlertid vist at om tilbakemelding fra medelever skal ha effekt på elev-

ers tekstrevisjon, ser det ut til at det kreves opplæring i hvordan slik tilbakemelding bør gis (Hoel, 1995; MacArthur et al., 2016, s. 276).

Effekten av å gi tilbakemelding kan være like stor som å få den (MacArthur et al., 2016). Når elever gir hverandre tilbakemeldinger på tekst, gir dette et leserperspektiv som kan bidra til å styrke mottakerbevissthet (Nystrand, 1986). I tillegg kan det å gi tilbakemelding føre til en mer kritisk lesing og at man lettere ser løsninger på tekstutfordringer (Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes et al., 1987). Elever som gir tilbakemelding på andres tekster, kan seinere bruke de samme strategiene i evaluering av egen tekst (MacArthur et al., 2016, s. 277).

Undervisning i læringsmål og vurderingskriterier kan bidra til å styrke elevers revisjonskompetanse (MacArthur et al., 2016, s. 278). Elevene kan settes bedre i stand til å gjøre globale revisjoner og forbedre tekstkvalitet (De La Paz et al. 1998; Midgette et al. 2008; Wallace & Hayes, 1991). Midgette et al. (2008) fant at elever på mellomtrinnet som fikk innholdsmål eller mottakerbevissthetsmål når de skulle revidere argumenterende tekster, gjorde mer substansielle revisjoner og hadde en kvalitativt høyere grad av forbedring av tekstene sine enn elever som fikk mer generelle mål når de skulle revidere. To metaundersøkelser bekrefter funn fra de tidligere nevnte studiene ved at de fant moderate effekter på tekstrevisjon når elever brukte vurderingskriterier når de reviderte tekst (Graham et al. 2011; Hillocks, 1987).

En rekke studier av skriveundervisning har vist at det kan være positivt å la elever jobbe sammen om å revidere tekst. Funnene fra disse studiene viser at strukturerte samarbeidsformer der elevene også benytter ulike støttende artefakter, kan bidra til å styrke revisjonsarbeidet (Daiute & Dalton, 1988; DiPardo & Freedman, 1988; MacArthur et al., 1991; Saunders, 1989; Zammuner, 1995).

Forskninga som er presentert i de foregående avsnittene, har identifisert ulike praksiser som har potensial til å styrke elevers revisjonskompetanse. Det ser ut til at disse måtene å innrette skriveopplæringa på har positiv effekt på kvaliteten på elevtekster, og

enkelte av dem har også effekt ikke bare på den konkrete teksten som revideres, men overføringsverdi for seinere revisjonsarbeid. Undervisningsdesignet i studien som presenteres i denne artikkelen, er informert av forskningsgrunnlaget fra disse studiene, og det er derfor grunn til å tro at undervisningsdesignet kan fungere som hensiktsmessig støtte for elevens arbeid med tekstrevisjon.

Beskrivelse av studien

I og med at forskning på elevers arbeid med tekstrevisjon har vist at de særlig har utfordringer med å utføre globale revisjoner (Beason, 1993; Can, 2017; Conrad & Goldstein, 1999; Faigley & Witte, 1981; Holcomb & Buell, 2016; Sommers, 1980), har det vært et mål med denne studien å utforske hvordan det er hensiktsmessig å designe skriveundervisning for å støtte elevene i nettopp globale tekstrevisjoner.

I studien deltok tre norsklærere fra to ulike skoler med sine respektive norskklasser på vg2. To av klassene gjennomførte tre prosessorienterte skriveforløp, og én av klassene fire. I alle forløpene skrev elevene førsteutkast av korttekster på skolen som de deretter leverte inn til læreren. Korttekster er tekster i et format som elevene ville møte til skriftlig eksamen i norsk i vg3. Slike tekster skal ikke overskride 250 ord, og elevene skal vise kunnskap om et norskfaglig område i form av en kort og konsis tekst med god struktur. Elevene fikk skriftlige lærerkommentarer på førsteutkastene og reviderte tekstene på bakgrunn av disse i ei påfølgende norskoøkt. Hvert skriveforløp innebar altså skriving av førsteutkast, skriftlige lærerkommentarer på utkastet og revisjon av tekstutkastene. Det var opp til lærerne å bestemme temaer og utforme de faktiske skriveoppgavene innenfor rammene av skriving av førsteutkast, lærerrespons, revisjon og endelig innlevering.

I det første skriveforløpet fikk elevene ingen annen støtte enn lærerkommentarer og tilbud om individuell veiledning av lærer mens de reviderte. Tida elevene hadde til rådighet, var to skoletimer, altså 90 minutter. Revisjonen elevene gjorde i dette forløpet, er sammenligningsgrunnlaget for å si noe om hva som skjer med elevenes revisjoner når lærerne gjør ulike intervene-

rende praksisinnrep i de seinere skriveforløpene. I det andre og tredje skriveforløpet (og for den ene klassens del, det fjerde) utførte lærerne altså planlagte interverende praksisinnrep. Dette besto i at de valgte ut to av de skrevne førsteutkastene fra klassen som skulle brukes som modelltekster. Tekstene inneholdt påførte lærerkommentarer. Utvalgsriteriet for tekstene var at de representerte utfordringer læreren vurderte som representative for mange av de innleverte og kommenterte førsteutkastene. Tekstene ble vist på skjerm foran klassen, og elevene kunne lese både elevteksten og de tilhørende lærerkommentarene som var skrevet inn. Læreren leste opp deler av elevteksten og lærerkommentaren som var påført. Videre forklarte læreren hva som var ment med kommentaren og tenkte høyt rundt hvordan man kunne gå fram for å bruke kommentaren for å revidere tekstpartiet den kommenterte. Videre utførte læreren den foreslåtte revisjonen i løpende tekst, mens elevene observerte. Denne prosedyren ble gjentatt for resten av teksten og alle lærerkommentarene som var gitt. Elevene kunne altså både se og høre hvorfor og hvordan tekstene ble revidert.

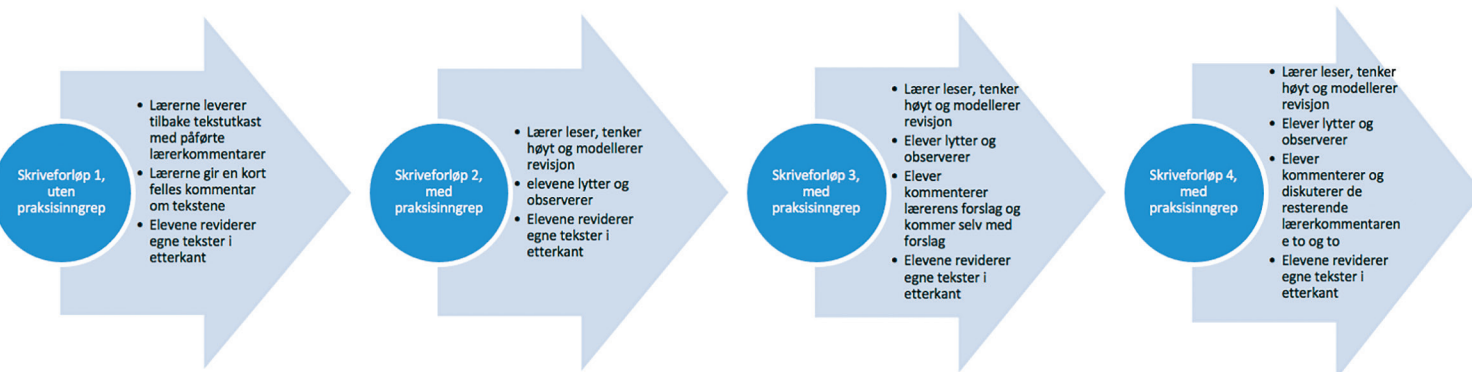
Skriveforløp 3 hadde ytterligere en tilleggskomponent. Etter at læreren hadde lest, tenkt høyt og modellert revisjon rundt to lærerkommentarer, ble elevene oppfordra til å komme med egne forslag til hvordan tekstene kunne revideres på bakgrunn av lærerens kommentar. I tillegg ble de bedt om å kommentere lærerens tanker og forslag til revisjon. I dette skriveforløpet valgte lærerne kun ut én tekst. Skriveforløp 3 innebar altså både høyttenkning og modellering fra

lærerens side og forslag fra elevene om hvordan teksten kunne revideres.

Den ene klassen gjennomførte et fjerde skriveforløp, og i dette forløpet ble det gjennomført ytterligere justeringer. Etter at læreren hadde gjennomført modellering av den første lærerkommentaren slik det er beskrevet i prosedyren, og trukket elevene med i revisjonen av de to neste kommentarene, ble elevene satt i par for å diskutere de resterende lærerkommentarene og komme fram til konkrete revisjonsforslag. Disse elevforslagene ble presentert i plenum, og læreren skrev dem inn i elevteksten mens klassen observerte. Modellingssekvensen ble altså justert fra å være overveiende lærerstyrt i det andre skriveforløpet til å gi elevene mulighet til selv å komme med forslag til revisjon. Imidlertid starta alle sekvensene med at læreren leste, kommenterte, tenkte høyt om og modellerte revisjon av minst én lærerkommentar, og det var alltid læreren som utførte den konkrete revisjonen i elevteksten, både når den var basert på forslag fra læreren selv, og når den ble utført på bakgrunn av innspill fra elevene. Lærerens høyttenkning samt modellering av revisjon er altså den komponenten som er felles og fast i alle de tre siste skriveforløpene.

I alle skriveforløpene fikk elevene etter modellingssekvensen tilbake førsteutkastene sine med påførte lærerkommentarer og brukte resten av timen til å revidere dem mens læreren gikk rundt for å veilede. På slutten av øktene leverte elevene inn de reviderte tekstene via klassens læringsplattform. Tekstene ble avslutningsvis vurdert med karakter og påført en kort sluttkommentar.

Figur 1. Beskrivelse av studiens sykluser



I figur 1 vises utviklinga av skriveprosjektet slik det forløp i de tre klassene. Den første pila skisserer prosjektets første skriveforløp, der lærerne ikke intervenerte, men fritt gjennomførte ei skriveøkt der elevene hadde som oppgave å revidere egne tekster på bakgrunn av påførte lærerkommentarer. Det viste seg imidlertid at de tre lærerne gjennomførte disse øktene med tilnærma lik struktur og likt innhold. I de påfølgende tre skriveforløpene gjennomførte lærerne ett eller flere praksisinngrep. Modellering av revisjon sto sentralt i alle tre. Lærerne foretok ulike justeringer mellom forløpene, og disse justeringene var basert på samtaler og vurderinger forsker og lærere hadde hatt etter hvert forløp, og hadde som formål å forbedre undervisningsdesignet. Det var særlig lærernes ønske om å aktivisere elevene i større grad som førte til justeringene mellom 2., 3. og 4. forløp.

Forskningsoversikten viser at mye av det som har effekt på elevers revisjonskompetanse, innebærer at den lærende settes i en observasjonssituasjon, ikke ulikt modelleringssekvensen i studien denne artikkelen omhandler. Det legges også til rette for lesererfaring, ved at elevene både leser de to elevtekstene som vises fram, og dessuten lærerkommentarene som er skrevet inn i elevtekstene. I tillegg observerer de en annen leser (læreren) som prøver å forstå tekster og som bedriver høyttenkning om utfordringer i tekstene. Det er grunn til å tro at modelleringsøktene kan ha bidratt til en større mottakerbevissthet fordi elevene settes i en situasjon der de må ta et leserperspektiv på tekst. Et annet aspekt ved modelleringssekvensene er at læreren underviser i ulike revisjonsstrategier. Lærerne tenker seg høyt fram til ulike former for revisjoner som foreslås og gjennomføres. Dette medfører at elevene får demonstrert når ulike revisjonsstrategier som tilføyelse, strykning, erstatning og omstrukturering kan være hensiktsmessige, og hvordan dette helt konkret kan utføres. En sentral justering som ble foretatt mellom første og andre runde med modelleringsmetodikken, var å trekke elevene mer med i å foreslå hvordan tekstene som ble vist fram, kunne revideres. Elevene som bidrar i denne helklassesamtalen, får øvelse i å gi tilbakemelding på tekst, noe som flere stu-

dier har vist har effekt. Ved noen anledninger oppsto det også diskusjon mellom lærer og elever om ulike løsningsforslag. Dette ga resten av klassen mulighet til å observere lesere som diskuterte tekst, noe som også har vist seg å være positivt med tanke på egen revisjon. Det er altså mye som tyder på at det beskrevne undervisningsdesignet har potensial til å bidra til å støtte elevenes arbeid med tekstrevisjon.

På bakgrunn av funn fra tidligere forskning på effektiv støtte for elevers tekstrevisjon har jeg formulert følgende tre hypoteser:

- 1) Elevene vil gjøre flere egeninitierte revisjoner på globalt og lokalt nivå etter praksisinngrepet enn før.
- 2) Elevene vil følge opp flere av lærerkommentarene etter praksisinngrepet enn før.
- 3) Elevene vil gjøre ytterligere flere egeninitierte revisjoner når de i tillegg til å observere modellering også samtaler med hverandre om revisjon.

Design, utvalg og empiri

Studien har et design som er inspirert av sentrale prinsipper innen design-basert forskning (DBR) (Anderson & Shattuck, 2012; Barab & Squire, 2004). Det har vært et tett samarbeid mellom forsker og praktikere (lærerne) i arbeidet med å utvikle og prøve ut intervenserende praksisinngrep i en autentisk klasseromskontekst. Selve inngrepet ble justert i to omganger i løpet av studien og er forankra i empirisk kunnskap om skriveopplæring og revisjon samt vurderinger gjort av forsker og de deltakende lærerne. Studien har i tråd med sentrale DBR-prinsipper søkt å designe inngrep i praksissituasjonen for å adressere et lokalt problem, at elever har utfordringer med å utnytte lærerkommentarer når de skal revidere egne tekster. Studien har altså et intervenserende design, der det er utført en planlagt påvirkning av en gruppe personer. Til forskjell fra mye annen design-basert forskning er det imidlertid ikke lagt opp til en effektstudie med pre- og posttester. Studien har heller ikke en kontrollgruppe. Imidlertid skrev og reviderte elevene i de tre klassene tekster før og etter et

intervenerende praksisinngrep, og jeg kan følgelig sammenligne de revisjonene elevene gjør før og etter et slikt inngrep.

Undersøkelsen ble gjort på to skoler på Østlandet, og lærerne ble rekruttert strategisk via forskerens nettverk. Sentrale premisser for å delta var en positiv holdning og kjennskap til prosessorientert skriveopplæring samt villighet til å gi elevene skriveoppgaver som krevde revisjon på bakgrunn av lærerkommentarer. Datamaterialet består av elevtekster i form av førsteutkast med lærerkommentarer samt elevenes reviderte tekster. I tillegg består materialet av videoopptak av revisjonsøkter i de tre klassene. Disse videoopptakene er ikke en del av det analyserte materialet i denne artikkelen, men brukes til å kontekstualisere og ramme inn det empiriske materialet for forskeren.

I alle skriveøktene hadde forskeren en ikke-deltakende observasjonsrolle i klasserommet. Observasjonene ble gjennomført på den måten at jeg satt bakerst i klasserommet og noterte, i tillegg til at jeg styrte et zoomkamera som filma læreren i aksjon. Undervisninga og praksisinngrepene var planlagt av lærerne og meg, og forsker og lærer hadde både før og etter samtlige økter dialog om det som skulle skje, og det som hadde skjedd. Disse samtalene var viktige for å diskutere undervisningsdesignet og for å enes om hvilke justeringer som eventuelt skulle gjennomføres.

I forkant av prosjektet hadde jeg hatt et møte med de deltakende lærerne der jeg forklarte rasjonale bak studien og hvorfor jeg mente at modellering, proseskriving og formativ vurdering ville kunne støtte elevens skriveopplæring, og hvordan jeg så for meg at dette kunne omsettes i praksis. Designet ble diskutert med lærerne, og de kom med innspill og spørsmål som førte til små justeringer av det tenkte designet. I all hovedsak medførte lærernes innspill at tida som var tenkt satt av til praksisinngrep, ble nedjustert noe, og at antallet tekster som skulle brukes som eksempelttekster, ble redusert fra tre til to. For å legge til rette for at selve modelleringssekvensene skulle bli nokså likt utført i de tre klasserommene, spilte jeg inn en modellvideo av meg selv der jeg viste hvordan jeg så for meg at selve modelleringssekvensene skulle foregå. Alle de tre

lærerne mottok denne videoen før de selv prøvde det ut i sine respektive klasser. Videre ble lærerne instruert til å velge ut to tekster som de mente var representative med tanke på utfordringer elevene i klassen sto overfor. Det ble ikke lagt føringer for hvilke revisjonstyper lærerne skulle modellere, og lærerne sto fritt til å ramme inn øktene slik de selv mente var hensiktsmessig. Vi ble enige om at korttekster var et godt egna format for studien, og at temaene elevene skulle skrive om, skulle samsvare med de temaene klassene var i gang med.

Analyse av elevtekstene

Elevtekster i form av førsteutkast med påførte lærerkommentarer og de reviderte elevtekstene er analysert deduktivt. Jeg har utført en kvalitativ innholdsanalyse av samtlige revisjoner i materialet (Hsieh & Shannon, 2005), der utkastet til og den reviderte versjonen av hver elevtekst ble sammenligna ved hjelp av funksjonen for dokumentsammenligning i Word. Analyseenheten er én revisjon, og denne er definert som en enkeltstående endring som eleven har gjort i omarbeidinga av et utkast til en ferdig tekst. En revisjon kan være så liten som det å rette et feilstava ord og så stor som det å skrive en ny, lang tekstpassasje eller omstrukturere hele teksten. Innledningsvis definerte jeg et sett av kategorier med utgangspunkt i teori og tidligere studier, og dette settet 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). Dette er et hensiktsmessig valg i og med at designet i studien muliggjør en sammenligning av elevens revisjoner før og etter intervenserende innslag i skriveundervisninga. Det samme kategorisettet er brukt i alle skriveforløpene, noe som gjør det mulig å sammenligne elevenes revisjonspraksis før og etter lærerens ulike praksisinngrep.

Kategorier for analyser av tekstrevisjon

Det er ulike måter å kategorisere elevers revisjonsarbeid på, men mange forskere har vært opptatt av skil-

– I tillegg til å kategorisere elevenes revisjoner som globale eller lokale har jeg også kategorisert dem ut fra om de er knytta til en lærerkommentar eller ikke.

let mellom det man kan omtale som revisjoner på et lokalt og et globalt tekstnivå. Hvilke betegnelser som brukes om kategoriene, og hvordan grensen trekkes mellom dem, varierer imidlertid (Underwood & Tregidgo, 2006). Et eksempel er begrepsparet overflateendringer («surface changes») og substansendringer («substance changes») (Wingard & Geosits, 2014), et annet er overflateendringer («surface changes») og tekstbaserte endringer («text-base changes») (Faigley & Witte, 1981). I denne studien bruker jeg begrepene lokalt og globalt tekstnivå, som det er en viss tradisjon for i nordisk forskning på feltet (Bueie, 2014; Jahnsen & Bakken, 2020; Kronholm-Cederberg, 2009). Felles for de ulike inndelingene er at de skiller revisjoner der skriveren gjør mindre, språklige korrigeringer og justeringer, fra revisjoner der det blir gjort større endringer i tekstens struktur og meningsinnhold. Yagelski (1995) påpeker at det er vanskelig å trekke en tydelig grense mellom disse to kategoriene, og enkelte definerer begrepsparet som ytterpunkter på en skala, og ikke som en dikotomi (se bl.a. Bueie, 2014). Skal man gjøre en reliabel kategorisering av et større empirisk materiale, må man imidlertid definere kategoriene entydig og gjensidig utelukkende, og det er en slik tilnærming jeg har valgt i denne studien.

En revisjon på lokalt tekstnivå har jeg definert som en endring på ord- eller setningsnivået i teksten, det som Berge (1990) betegner som tekstens leksiko-grammatiske plan. Dette nivået i teksten reguleres av språknormer, altså språkets ordforråd og grammatikk. I likhet med Zhang et al. (2017) velger jeg å bruke den grammatiske perioden som grense mellom det lokale og det globale tekstnivået, og som en revisjon på det lokale tekstnivået regner jeg følgelig alle revisjoner som gjøres innenfor en periode i teksten, altså mellom to store skilletegn. Dette omfatter for det første å rette ortografiske feil, som når en elev setter verket *Håvamål*

i kursiv etter å ha skrevet det uten i førsteutkastet. For det andre omfatter revisjon på lokalt nivå å skifte ut, tilføye eller stryke ord i en periode, som når en elev endrer «Videre viser de to bildene hvordan individualismen i Europa utviklet seg» til «Begge bildene viser hvordan individualismen i Europa utviklet seg». For det tredje å gjøre endringer i ordrekkefølgen i en periode, sånn som å endre «Hvordan kan man i dagens samfunn bli sett på som en helt?» til «Hvordan kan man bli sett på som en helt i dagens samfunn?». En revisjon på globalt tekstnivå definerer jeg som en endring i tekstens meningsinnhold og struktur. Berge (1990) betegner dette som tekstens funksjonsplan og sememplan. Dette tekstnivået reguleres ikke av språknormer, men av kultur- og sjangerspesifikke tekstnormer. Som en revisjon på det globale tekstnivået regner jeg alle revisjoner som går ut over en enkelt grammatisk periode. Når det gjelder revisjoner som er foretatt på det globale planet, gjorde jeg i utgangspunktet en ytterligere inndeling av disse ved hjelp av en veletablert kategorisering innenfor forskningsfeltet, nemlig Sommers' (1980) inndeling i fire revisjonsoperasjoner: strykning («deletion»), erstatning («substitution»), tilføyelse («addition») og omstrukturering («reordering»). Imidlertid tilførte disse kategoriseringene analysene lite, så jeg valgte å vektlegge resultater angående kategoriene globale og lokale revisjoner samt lærerinitierte og ikke-lærerinitierte revisjoner.

I tillegg til å kategorisere elevenes revisjoner som globale eller lokale har jeg også kategorisert dem ut fra om de er knytta til en lærerkommentar eller ikke. Sommers (1980, s. 380) skriver at tekstrevisjon initieres av signaler («cues»). I undervisningskontekster kan slike signaler være lærerkommentarer, men de kan også komme fra eleven selv eller andre aspekter av konteksten, som for eksempel elevrespons (Sharples, 2002, s. 104-110). Med bakgrunn i dette vil jeg i analysene i

denne undersøkelsen skille mellom det jeg omtaler som lærerinitierte revisjoner og ikke-lærerinitierte revisjoner. Det første definerer jeg 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 eleven har gjort uten å ha fått et slikt signal fra læreren. Det er nærliggende å tenke at signalet om å revidere da har kommet fra eleven selv, men fordi denne undersøkelse er gjort i en vanlig klasseromskontekst, kan jeg 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. For å bestemme hvordan en revisjon skal kategoriseres, gjorde jeg først en identifisering av alle lærerkommentarene i tekstene. En lærerkommentar kan 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 jeg regne som forslag til revisjoner. Det er den foreslåtte revisjonen, og ikke den enkelte lærerkommentar, som er analyseenheten, da én kommentar kan inneholde flere separate forslag. Eksempelvis er lærerkommentaren «Dette er gode poeng. Kanskje du kan trekke inn disse tidligere? Hvilket syn på Gud og døden preger diktet?» kategorisert som to foreslåtte revisjoner, henholdsvis forslag om omstrukturering og tilføyelse.

Utfordringer ved metodisk design og empiri

Elevene og lærerne i studien ble observert av en ikke-deltakende forsker i tillegg til at det var flere synlige kameraer i klasserommene. Det er derfor grunn til å vurdere om både elever og lærere ble utsatt for Hawthorn-effekten (Geoff & Judy, 2011), og at de derfor presterte bedre av den grunn at de var klar over at de ble observert. Bare det faktum at både lærere og elever var bevisste på at de faktisk ble studert i et forskningsprosjekt, kan ha bidratt til endring i atferden deres. Det kan godt være at elevene skrev og reviderte på en annen

måte enn de ville gjort om de ikke var med i et forskningsprosjekt, men dette er i utgangspunktet ikke en stor trussel mot validiteten i studien som denne artikkelen presenterer. I og med at elevene og lærerne ble observert både før og etter praksisinngrep, ville i så fall Hawthorn-effekten vært gjeldende under alle disse tidspunktene. Effekten vil altså ikke kunne forklare endring i revisjonspraksis etter ulike praksisinngrep. Det vil være mer sannsynlig at disse endringene har sammenheng med praksisinngrepene. En annen utfordring ved det metodiske designet er grunnlaget for å påstå at det er de planlagte praksisinngrepene som er årsaken til en eventuell endring i elevenes revisjonspraksis. Studien er utført i en klasseromskontekst, der mange potensielle variabler som kan ha innvirkning på hvordan elever skriver og reviderer tekst i et bestemt undervisningsopplegg, er til stede.

Resultater

I tabell 1 ser vi en oversikt over alle elevene i de tre klassene som deltok i skriveøktene både før og etter intervensjon, altså i tre skriveforløp. (Elever som ikke deltok i en eller to av disse øktene, er ikke med i oversikten.) Det er verdt å legge merke til flere forhold her: For det første ser vi at det er en relativt jevn fordeling mellom lærerinitierte og ikke-lærerinitierte revisjoner før lærerne intervenserte, 53 % og 47 % om man ser på det samlede resultatet for lokalt og globalt nivå. Det er større forskjeller etter intervensjon. I det første skriveforløpet med intervensjon utgjør de lærerinitierte revisjonene 40 % og de ikke-lærerinitierte 60 %, og i andre runde henholdsvis 39 % og 61 %. Ser vi på hvilke nivåer revisjonene ligger på, ser vi at elevene før intervensjon gjør omtrent like mange revisjoner som ikke er initiert av læreren på lokalt og globalt nivå, mens de etter intervensjon gjør flere globale enn lokale. Det er med andre ord slik at elevene etter modellering av revisjon gjør prosentvis flere egeninitierte globale revisjoner enn før modellering.

Tabell 1. Antall revisjoner på globalt og lokalt nivå blant de elevene som deltok i tre skriveforløp, ett før intervensjon og to etter. N = 30

	FØR INTERVENSJON			ETTER FØRSTE INTERVENSJON			ETTER ANDRE INTERVENSJON		
	Lokalt nivå	Globalt nivå	Samla	Lokalt nivå	Globalt nivå	Samla	Lokalt nivå	Globalt nivå	Samla
Lærer-initiert	15 (17 %)	139 (69 %)	154 (53 %)	32 (39 %)	81 (41 %)	113 (40 %)	46 (43 %)	57 (36 %)	103 (39 %)
Egen-initiert	75 (83 %)	62 (31 %)	137 (47 %)	51 (61 %)	117 (59 %)	168 (60 %)	61 (57 %)	101 (64 %)	162 (61 %)

Tabell 2 viser en oversikt over revisjonene til de sju elevene som er med på tre runder med intervensjon. Det er kun den ene klassen som var med i den siste runden, og av alle elevene i denne klassen er det kun sju som har vært med på alle de foregående rundene. Resultatene viser at elevene i alle rundene etter intervensjon gjør prosentvis flere egeninitierte globale revisjoner enn før intervensjon. Det er et økende prosentvis antall egeninitierte globale revisjoner i de to første rundene, mens andelen i den siste runden er litt lavere enn i runden før. Det er verdt å legge merke til at disse elevene gjør flere egeninitierte globale revisjoner enn gruppa som helhet.

Tabell 2. Antall revisjoner på globalt og lokalt nivå blant de elevene som deltok i fire skriveforløp. N = 7

	FØR INTERVENSJON			ETTER FØRSTE INTERVENSJON			ETTER ANDRE INTERVENSJON			ETTER TREDJE INTERVENSJON		
	Lokalt nivå	Globalt nivå	Samla	Lokalt nivå	Globalt nivå	Samla	Lokalt nivå	Globalt nivå	Samla	Lokalt nivå	Globalt nivå	Samla
Lærer-initiert	5 (36 %)	16 (62 %)	21 (52,5 %)	7 (47 %)	20 (50 %)	27 (49 %)	9 (50 %)	9 (25 %)	18 (33 %)	25 (56 %)	9 (31 %)	34 (46 %)
Egen-initiert	9 (64 %)	10 (38 %)	19 (47,5 %)	8 (53 %)	20 (50 %)	28 (51 %)	9 (50 %)	28 (75 %)	37 (67 %)	20 (44 %)	20 (69 %)	40 (54 %)

Tabell 3 gir en oversikt over revisjonene til alle elevene som deltok i den første skriveøkta før intervensjon og samtidig i minst én av rundene med intervensjon. I dette utvalget er det altså både elever som har deltatt på alle skriveøkterne i prosjektet (N = 30), og elever som har deltatt på deler av prosjektet (N = 19). Det er altså til sammen 49 elever med i dette utvalget. Vi ser av tabellen at også her gjør elevene flere egeninitierte revisjoner etter intervensjonen enn før, og andelen egeninitierte globale revisjoner øker fra 30 % før intervensjonen til 58 % og 66 % etter. Det er altså det samme mønsteret i dette utvalget som for de elevene som har deltatt på alt av undervisning i prosjektet. Dette gir en indikasjon på at modellering av revisjon kan være en støtte for elevene, selv om de bare utsettes for denne praksisen ved én anledning.

Tabell 3. Antall revisjoner gjort av alle elevene i de tre klassene. N = 49

	FØR INTERVENSJON			ETTER FØRSTE INTERVENSJON			ETTER ANDRE INTERVENSJON		
	Lokalt nivå	Globalt nivå	Samla	Lokalt nivå	Globalt nivå	Samla	Lokalt nivå	Globalt nivå	Samla
Lærer-initiert	23 (17 %)	220 (70 %)	243 (54 %)	51 (37 %)	124 (42 %)	175 (40 %)	53 (42 %)	62 (34 %)	115 (37 %)
Egen-initiert	110 (83 %)	95 (30 %)	205 (46 %)	87 (63 %)	174 (58 %)	261 (60 %)	72 (58 %)	120 (66 %)	192 (63 %)

– Det er altså det samme mønsteret i dette utvalget som for de elevene som har deltatt på alt av undervisning i prosjektet.



I tabell 4 ser vi en oversikt over antallet ignorerte lærerkommentarer både før og etter intervensjon. Før intervensjon ignorerte elevene 14 % av lærerkommentarene som ble gitt. I den første runden etter intervensjonen ble 6 % ignorert, i andre runde ble 7 % ignorert, og i den fjerde runden som ble gjennomført i kun den ene klassen, ble alle lærerkommentarer fulgt opp av elevene. Det kan altså se ut som det har blitt enklere for elevene

å følge opp kommentarene fra læreren etter modelleringssekvensene i klassene. Det er ikke et mønster i hvilken type lærerkommentarer som ignoreres, hverken før eller etter intervensjonen, men det er verdt å nevne at det bortsett fra tre forekomster etter intervensjon kun er lærerkommentarer om globale forhold som blir ignorert. Elevene følger altså opp så godt som alle lærerkommentarer om lokale forhold i tekstene.

Tabell 4. Andelen ignorerte lærerkommentarer gjort av elevene som var med på de tre første skriveforløpene N = 30 og de elevene som deltok på alle fire skriveforløp N = 7

	FØR INTERVENSJON	ETTER FØRSTE INTERVENSJON	ETTER ANDRE INTERVENSJON	ETTER TREDJE INTERVENSJON
Antall ignorerte lærerkommentarer	25 (14 %)	7 (6 %)	8 (7 %)	0
Antall gitte lærerkommentarer (Ikke-ignorerte + ignorerte)	154 + 25	113 + 7	107 + 8	34 + 0

– Når en lærer tenker høyt om tekstpassasjer som skal revideres, modelleres både operasjoner som kan utføres og måter å tenke, lese og forstå tekst på.

Diskusjon

Et sentralt formål med denne studien har vært å undersøke om et empirisk forankra undervisningsdesign der modellering av revisjon står sentralt, kan bidra til å støtte elever i deres arbeid med tekstrevisjon. Studien har undersøkt tre hypoteser, og resultatene blir i det følgende diskutert. Hypotese 1, at elevene vil gjøre flere egeninitierte revisjoner etter intervensjonen enn før, viser seg å ha solid empirisk støtte. Dette er et resultat det definitivt er verdt å løfte fram. Funnet skiller seg klart ut fra tidligere studier av elevers tekstrevisjon, som viser at elever først og fremst gjør revisjoner som læreren etterspør (Beason, 1993; Bueie, 2014; Yagelski, 1995). Resultatet blir ekstra interessant i og med at andelen egeninitierte revisjoner før intervensjon allerede var høy. At læreren går inn og modellerer revisjon og elevene bidrar i prosessen, ser altså ut til å bidra til en enda mer selvstendig revisjonspraksis enn et i utgangspunktet godt utgangsnivå. En plausibel forklaring på dette funnet kan være at lærerens modellering av revisjon bidrar til å synliggjøre hvordan lærerens tekstkommentar kan omsettes til faktisk utføring av revisjon, og at elevene klarer å gjøre selvstendige revisjoner i tekstene sine fordi de har kognitiv støtte fra lærerens modellering. Når en lærer tenker høyt om tekstpassasjer som skal revideres, modelleres både operasjoner som kan utføres og måter å tenke, lese og forstå tekst på. En annen forklaring kan være at elevene settes i en posisjon der de må ta perspektivet til leseren av teksten. Dette kan potensielt bidra til at de settes i stand til å evaluere både andres og egen tekst, noe som kan styrke dem når de går i gang med revisjon av egen tekst. Elevene kan, ved å ha deltatt som lesere av tekst i modelleringsskvensene, ha fått en økt bevissthet om hvordan tekster kan revideres (Holliday & McCutchen, 2004; Traxler & Gernsbacher, 1993).

Et interessant funn i analysene av elevtekstene er at elevene gjør svært mange globale egeninitierte revisjoner. Tidligere forskning på revisjon har vist at den revisjonen elever gjør på egenhånd, i stor grad er lokale revisjoner. Om man sammenligner med andelen globale og lokale revisjoner i elevtekstene før intervensjonen, er det en sterk økning av globale revisjoner og også av globale egeninitierte. En mulig kognitiv forklaring på dette kan være at lærerne via sin modellering gir elevene tilgang på et globalt revisjonsskjema (Bereiter & Scardamalia, 1987). Resultatene fra studien indikerer at å støtte elevene med modellering av revisjon kan føre til at de gjør vesentlig mer enn det de blir bedt om av læreren.

Hypotese 2 er at elevene vil følge opp flere av lærerens kommentarer etter intervensjon enn før. I likhet med hypotese 1 har også hypotese 2 empirisk støtte. Det viser seg at andelen lærerkommentarer som blir ignorert, er mye lavere etter intervensjon enn før. Elevene ignorerte 14 % av lærerkommentarene før det ble intervensjon, men etter intervensjon ignorerer de 6%, 7 % og 0%. Tidligere forskning viser at elever i liten grad følger opp lærerkommentarer, og en mulig forklaring på dette kan være at elevene ikke forstår hvordan de skal bruke kommentarene selv om de kognitivt sett forstår dem. I denne studien har det vært et mål å hjelpe elevene til å forstå og bruke lærerens skriftlige kommentarer, og i og med at elevene ignorerer langt færre lærerkommentarer etter intervensjon enn før, er det grunn til å tro at modellering har hjulpet elevene til å ta i bruk den støtten lærerkommentarene kan gi. En mulig forklaring på dette kan være at modelleringsskvensene har gitt elevene den rettleidinga i bruk av lærerkommentarer som Bruno & Santos (2010) og Jonsson (2012) etterlyser. Sadler (2010) viser at lærere og studenter kan ha ulike forståelser av en skriveoppgave, og at





det derfor kan tenkes at elevene ikke forstår lærerens forslag til forbedringer. I modelleringssekvensene leser læreren opp sin egen kommentar og forklarer den for elevene i tillegg til å tenke høyt rundt hvordan den kan omsettes til en revisjonshandling. Det er grunn til å tro at en slik praksis kan legge til rette for en økt forståelse for hva læreren mener, og hvordan kommentaren kan brukes til å utføre en faktisk revisjon. Gibbs & Simpson (2004) finner at elever mangler teknikker for å bruke tilbakemeldinger fra læreren på en konstruktiv måte, og at dette kan skyldes manglende opplæring i bruk av lærerkommentarer. Det er plausibelt å tenke seg at elevene i større grad forstår hvordan de faktisk skal bruke kommentarene fra lærerne når de har fått demonstrert dette rett i forkant av sitt eget revisjonsarbeid.

Hypotese 3 har delvis empirisk støtte. De sju elevene som deltar i tre skriveforløp med intervensjon der den siste runden innebærer samtaler to og to om revisjonsforslag, gjør ikke flere revisjoner i den siste revisjonen enn i begge de to foregående rundene. Selv om elevene i den siste runden gjør flere egeninitierte revisjoner i den siste runden enn i den første, stiger ikke andelen fra tredje til fjerde runde. Datamaterialet i denne studien gir ikke grunnlag for å hevde at samtaler med medelever om revisjon er en ytterligere støtte i det videre arbeidet med revisjon. Det kan likevel være at elevene på lengre sikt vil ha nytte av disse samtalene. I tillegg ser det ut til at samtalene kan ha medført en

ytterligere evne til å følge opp lærerkommentarer i og med at ingen av lærerkommentarene som gis, blir ignorert i denne siste runden. Et viktig forbehold er det lave antallet elever som deltok i den tredje runden med intervensjon. Av den grunn er det vanskelig å si om både endringer fra runde til runde og manglende endringer i den siste runden skyldes lærerens intervensjon eller andre forhold.

Konklusjon

Hovedintensjonen med denne studien har vært å utforske om modellering av tekstrevisjon kan bidra til å støtte elevenes revisjonskompetanse, og gjennom å intervensjon har jeg funnet at en slik undervisningspraksis har solid potensial for å støtte elevene i deres læringsarbeid mot en selvstendig revisjonspraksis. Det ser ut til at det er sentralt å gjennomføre flere omganger med modellering, men selv etter å ha vært med på kun én gjennomgang ser det ut til at elevene har nytte av en slik skriveopplæring. Resultatene må ses i lys av at prosjektet er kvalitativt og gjelder tre spesifikke lærere og deres norskklasser på videregående skole. Likevel vil jeg hevde at resultatene indikerer at modellering av revisjon slik det er utført i denne studien, er et hensiktsmessig verktøy i skriveopplæringa. Studien bidrar med kunnskap om hvordan undervisning i skrivning og revisjon kan designes for elever i videregående skole for å bidra til en mer selvstendig revisjonspraksis.

Litteratur

- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational researcher*, 41(1), 16-25.
- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The journal of the learning sciences*, 13(1), 1-14.
- 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.
- Boscolo, P. & Ascorti, K. (2004). Effects of collaborative revision on children's ability to write understandable narrative texts. I L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Red.), *Revision: Cognitive and instructional processes* (s. 157-170). Boston: Kluwer.
- Brakel, V. L. (2015). The revising processes of sixth-grade writers with and without peer feedback. *The journal of educational research*, 84(1), 22-29.
- 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 skrivning, lesing og literacy*. Fagbokforlaget.
- Bueie, A. 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. 71-95). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bueie, A. A. (2019). Bedre revisjonskompetanse gjennom eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2), s. 39-61.
- 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.
- 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.
- Couzijn, M. (1999). Learning to write by observation of writing and reading processes: Effects on learning and transfer. *Learning and Instruction*, 9(2), 109-142.
- Daiute, C. & Dalton, B. (1988). Let's brighten it up a bit": Collaboration and cognition in writing. I B.A. Raftery D.L. Rubin. (Red.), *The social construction of written communication* (s. 249-269). Praeger.
- De La Paz, S., Swanson, P. N. & Graham, S. (1998). The contribution of executive control to the revising by students with writing and learning difficulties. *Journal of educational psychology*, 90(3), 448-460.
- DiPardo, A. & Freedman, S. W. (1988). Peer response groups in the writing classroom: Theoretic foundations and new directions. *Review of educational research*, 58(2), 119-149.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- Englert, C., Raphael, T., Anderson, L., Stevens, D. & Anthony, H. (1991). Making writing strategies and self-talk visible: Cognitive strategy instruction in writing. *American Educational Research Journal*, 28, 337-373.
- Eriksen, H. (2017). *Læringsfremmende vurderingspraksis - med blick på norskfaget i to skoler* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo
- Faigley, L. & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College composition and communication*, 32(4), 400-414.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of educational research*, 57(4), 481-506.
- Fjørtoft, H. (2013). Vurderingspraksiser i norskfaget. I L. V. Sandvik & T. Buland (Red.), *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser* (s. 99-118). Trondheim: NTNU.
- Gamlem, S. M. & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150-169.
- Geoff, P. & Judy, P. (2011). The Hawthorne Effect. I *Key Concepts in Social Research* (s. 108-111). London: SAGE Publications.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Does your assessment support your students' learning? *Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 1(1), 1-30.
- Graham, S., Harris, K. & Hebert, M. (2011). *Informing writing: The benefits of formative assessment*. Washington DC: Alliance for Excellent Education.

- Graham, S. & Harris, K. R. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing. I *Handbook of writing research* (bd. 5, s. 187-207).
- Graham, S., MacArthur, C. A., Fitzgerald, J. (2013). *Best practices in writing instruction*. (2. utg.), Guilford Press.
- Graham, S., Harris, K. R. & McKeown, D. (2014). The writing of students with learning disabilities, meta-analysis of self-regulated strategy development writing intervention studies, and future directions: Redux. I H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Red.), *Handbook of learning disabilities* (s. 565-590). The Guilford Press.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of educational psychology*, 99(3), 445-476.
- Hayes, J. R., Flower, L., Schriver, K. A., Stratman, J. & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. *Advances in applied psycholinguistics*, 2, 176-240.
- Hillocks, G. (1987). Synthesis of Research on Teaching Writing. *Educational Leadership*, 44(8), 71-82.
- Hoel, T. L. (1995). *Elevsamtaler om skriving i videregående skole. Responsgrupper i teori og praksis* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Trondheim.
- Holcomb, C. & Buell, D. A. (2016). First-Year Composition as "Big Data": Examining Student Revisions at Scale. EDM (Workshops).
- Holliway, D. R. & McCutchen, D. (2004). Audience perspective in young writers' composing and revising. I L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Red.), *Revision Cognitive and Instructional Processes* (s. 87-101). Boston: Kluwer.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Igland, M.-A. (2008). *Mens teksten blir til: Ein kasusstudie av lærarkommentarer til utkast* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Jahnsen, V. R. & Bakken, J. (2020). På vei mot selvstendig tekstrevisjon? En studie av elevers revisjon av tekstutkast i norskfaget i videregående skole. *Acta Didactica Norden*, 14(1), s. 1-20.
- Jonsson, A. (2012). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active learning in higher education*, 14(1), 63-76.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasieters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo University, Åbo.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in higher education*, 23(2), 157-172.
- Lumbelli, L., Paoletti, G. & Frausin, T. (1999). Improving the ability to detect comprehension problems: From revising to writing. *Learning and Instruction*, 9(2), 143-166.
- MacArthur, C. A., Graham, S. & Fitzgerald, J. (2016). *Handbook of writing research*, Guilford Press.
- MacArthur, C. A. & Lembo, L. (2009). Strategy instruction in writing for adult literacy learners. *Reading and writing*, 22(9), 1021-1039.
- MacArthur, C. A. (2012). Evaluation and revision processes in writing. I V. W. Berninger (Red.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology*, (s. 461-483). London: Psychology Press.
- MacArthur, C. A., Philippakos, Z. A. & Ianetta, M. (2015). Self-regulated strategy instruction in college developmental writing. *Journal of educational psychology*, 107(3), 855-867.
- MacArthur, C. A., Schwartz, S. S. & Graham, S. (1991). Effects of a reciprocal peer revision strategy in special education classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 6(4), 201-210.
- Matre, S. & Solheim, R. (2014). Lærersamtaler om elevtekstar - mot eit felles fagspråk om skriving og vurdering. I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker* (s. 219-244). Oslo.
- Midgett, E., Haria, P. & MacArthur, C. (2008). The effects of content and audience awareness goals for revision on the persuasive essays of fifth- and eighth-grade students. *Reading and writing*, 21(1-2), 131-151.
- Nystrand, M. (1986). *The structure of written communication: Studies in reciprocity between writers and readers*. New York: Academic Press.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssens, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Toorenaar, A., Van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write, Practice and Research. *Journal of writing research*, 1(1), 53-83.
- Rijlaarsdam, G., Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M. & Kieft, M. (2006). Writing experiment manuals in science education: The impact of writing, genre, and audience. *International Journal of science Education*, 28(2-3), 203-233.
- Saddler, B. & Asaro, K. (2007). Increasing story quality through planning and revising: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30(4), 223-234.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Saunders, W. M. (1989). Collaborative writing tasks and peer interaction. *International Journal of educational research*, 13(1), 101-112.
- Sharples, M. (2002). *How we write: Writing as creative design*. Routledge.
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College composition and communication*, 31(4), 378-388.
- Sommers, N. & Saltz, L. (2004). The novice as expert: Writing the freshman year. *College Composition and communication*, 56(1), 124-149.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of educational research*, 68(3), 249-276.
- Traxler, M. J. & Gernsbacher, M. A. (1993). Improving written communication through perspective-taking. *Language and Cognitive Processes*, 8(3), 311-334.
- 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.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2019.
- Wallace, D. L. & Hayes, J. R. (1991). Redefining revision for freshmen. *Research in the Teaching of English*, 25(1), 54-66.
- Wingard, J. & Geosits, A. (2014). Effective Comments and Revisions in Student Writing from WAC Courses. *Across the Disciplines*, 11(1), s.1-16.
- Yagelski, R. P. (1995). The role of classroom context in the revision strategies of student writers. *Research in the Teaching of English*, 29(2), 216-238.
- Zammuner, V. L. (1995). Individual and cooperative computer-writing and revising: Who gets the best results? *Learning and Instruction*, 5(2), 101-124.
- 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>



Vanja Røkkum Jahnsen

Vanja Røkkum Jahnsen er ansatt som universitetslektor i norsk på OsloMet, og har tidligere vært universitetslektor og stipendiat i norsk-didaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UIO. Hun forsker på skriving og tekstrevisjon, og har lang erfaring som norsklektor i videregående skole og i ungdomsskolen.

VITENSKAPELIG REDAKSJON NORSKLÆREREN

LEDER

Jonas Bakken, Universitetet i Oslo.
Professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UIO.
Jonas.bakken@ils.uio.no

MEDLEMMER

Jon Smidt, NTNU
Professor emeritus i norskdidaktikk, avdeling for lærer- og tolkeutdanning.
jon.smidt@ntnu.no

Lars Anders Kulbrandstad, Høgskolen i Innlandet.
Professor emeritus i norsk ved Institutt for humanistiske fag.
lars.kulbrandstad@inn.no

Dagrun Skjelbred, Universitetet i Sørøst-Norge.
Professor emerita ved Universitetet i Sørøst-Norge.
dagrun.skjelbred@usn.no

Arne Johannes Aasen, Skrivesenteret Trondheim, NTNU. Senterleder ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.
arne.j.aasen@ntnu.no

Annika Bøstein Myhr, Universitetet i Sørøst-Norge
Professor i norskdidaktikk ved Institutt for språk og litteratur.
annika.bostein.myhr@usn.no