



**Linnéuniversitetet**

Kalmar Växjö

Självständigt arbete II, 15hp

# Jag är min egen lärare

*En interventionsstudie om självständig  
textbearbetning av elever i årskurs 6*



*Författare: Emmely Heiman och  
Joakim Heining  
Handledare: Shirley Näslund  
Examinator: Niklas Schiöler  
Termin: VT17  
Ämne: Svenska  
Nivå: Avancerad  
Kurskod: 4GN03E*

## Abstract

The aim of the study was to investigate how an independent revision of a self-produced text for the national examinations in Swedish for grade 6 changes its quality. An additional aim was to study whether this change in quality led to a change in the grade awarded to the text. In this study the pupils were viewed as independent individuals with an ability to think and act on their own, and therefore a cognitive perspective was applied to the result. The study used the texts produced by the pupils during the national examination, and the accompanying grading matrix was used as a yardstick. After the pupils had revised their text, it was graded again and this was compared with the previous grade to manifest the change. When the grading had been done, the texts were divided into one of three categories: improved, deteriorated, or unchanged quality, which enabled a quantification of the results of the study. This shows a general improvement in text quality after the revision. Of the 36 participants in the study, 28 improved the quality of their texts, and 6 of these were judged to have earned higher grades. Only one text was deemed to have declined in quality and earned a lower grade. It is relevant for teachers in today's school to know that a revision should not just be viewed as a final correction but as part of the entire writing process. The study also shows that pupils who revise a text on their own improve its quality. In some cases it may be appropriate for a teacher to give a response in order to allow pupils a better chance to improve the quality of their texts.

## Key words

Text revision, grade 6, pupils, school, text quality

## English title

I am my own teacher – an experimental study of independent text revision by pupils in grade 6

# Innehåll

<b>1 Inledning</b>	<b>1</b>
1.1 Syfte och frågeställning	1
<b>2 Teoretiska utgångspunkter</b>	<b>2</b>
2.1 Det kognitiva perspektivet	2
2.2 Jämviktsprincipen	3
2.3 Skrivande som en kognitiv process	3
2.4 Bli sin egen lärare	4
<b>3 Tidigare forskning om textbearbetning</b>	<b>5</b>
3.1 Textrevidering som en del av skrivprocessen	5
3.2 Att upptäcka var bearbetning behövs	7
<b>4 Metod</b>	<b>8</b>
4.1 Urval	8
4.2 Instrument	8
4.2.1 <i>Bedömningsmatris och checklista</i>	8
4.3 Design	9
4.4 Genomförande	10
4.5 Bearbetning av data	10
<b>5 Resultat och analys</b>	<b>11</b>
5.1 Förändringen av bearbetningen på en texts kvalitet	12
5.1.1 <i>Förbättrad, försämrade och oförändrad textkvalitet</i>	13
5.1.2 <i>Analys av den förbättrade, försämrade och oförändrade textkvaliteten</i>	14
5.2 Förändring av betyg	15
5.2.1 <i>Höjt, sänkt och oförändrat betyg</i>	16
5.2.2 <i>Analys av höjt, sänkt och oförändrat betyg</i>	17
5.3 Sammanfattning av resultat	18
<b>6 Diskussion</b>	<b>18</b>
6.1 Resultatdiskussion	18
6.2 Metoddiskussion	19
6.3 Studiens relevans	20
6.4 Vidare forskning	20
<b>Referenser</b>	<b>21</b>
<b>Bilagor</b>	<b>I</b>
Bilaga A Checklista	I
Bilaga B Missivbrev	II

# 1 Inledning

Idag är lärarrespons och elevrespons populärt men elever behöver även öva den självständiga förmågan att värdera och bearbeta text. Ett syfte med ämnet svenska är att eleverna ska få möjlighet att göra det. Eleven måste ges möjlighet att öva på att självständigt granska texter för att ”elevens förmåga att ta ansvar för och styra det egna lärandet kan stärkas genom att eleven ges möjlighet att lära sig att själv bedöma sitt arbete” (Skolverket 2014<sup>1</sup>). Från årskurs ett står det i kursplanen för svenska att eleverna ska ges möjlighet till enkla former av textbearbetningar, och detta utvecklas sedan när de påbörjar årskurs fyra. Från och med denna årskurs ska eleverna få möjlighet att göra olika former av bearbetningar samtidigt som de ska öva på att ge och ta emot respons (Lgr11 Skolverket 2016a:248–249). Undersökningen som genomförs kommer att rikta sig till elever som är tolv år gamla eftersom det är i denna ålder de utvecklar en större förmåga att tänka abstrakt (Piaget 2013:54–91). Det står även skrivet i kunskapskraven för årskurs 6 att elever ska ge enkla omdömen på texter samt kunna genomföra bearbetningar mot ökad tydlighet och kvalitet (Lgr11 Skolverket 2016a:253). Detta skrivs även fram tydligt i kommentarmaterialet för svenska där det lyfts fram att elever måste få möjlighet att bearbeta texter, inte enbart öva på att skapa dem (Skolverket 2016b:7).

Efter att ha genomfört flera VFU-perioder står det klart att elever sällan får tid till att självständigt bearbeta och revidera egenskrivna texter utan att läraren först har bedömt dessa. Istället är det ofta läraren som bedömer och markerar var bearbetning bör ske, för att sedan ge tillbaka texten till eleven. Eleven ändrar då där läraren har markerat vilket också blir avslutet för den text som eleven har producerat. När elever får tid att arbeta med texter som de tidigare producerat och kanske till och med lagt åt sidan ett tag är det möjligt att de själva kan värdera och kritiskt granska dessa för att sedan göra revideringar.

## 1.1 Syfte och frågeställning

Syftet är att undersöka hur en självständig bearbetning av en egenproducerad text från det nationella provet i svenska för åk 6 förändrar dess kvalitet. Som måttstock för textkvaliteten används Skolverkets bedömningsmatris för uppgiften.

Våra frågeställningar är följande:

---

<sup>1</sup> Internetkälla som saknar indelning i sidor och på grund av det kan inte sidhänvisning göras.

1. Leder elevernas självständiga bearbetning av en text till förbättrad, försämrad eller oförändrad textkvalitet?
2. Hur påverkar förändringen i textkvaliteten betygsättningen?

Forskningsfråga 1 avser att behandla kvalitetsförskjutningen som inte påverkar betyget medan forskningsfråga 2 syftar till att undersöka kvalitetsförskjutningen som påverkar betyget.

Eftersom det är ovanligt att tid ges till textbearbetning så behövdes en intervention göras som bröt den ordinarie undervisningen. Denna intervention bestod av en experimentell studie där eleverna gavs möjlighet att bearbeta texter de själva producerat under de nationella proven i svenska för år 2017.

## 2 Teoretiska utgångspunkter

Först kommer det kognitiva perspektivet (2.1) presenteras följt av en beskrivning av jämviktsprincipen (2.2). Efter detta förklaras skrivande som en kognitiv process (2.3) för att sedan avslutas med en beskrivning av individen som en tänkande människa som därigenom kan bli sin egen lärare (2.4).

### 2.1 Det kognitiva perspektivet

Utgångspunkten för denna studie kommer att vara det kognitiva perspektivet där man intresserar sig för hur människor tar emot och bearbetar information. Människan ses här som en aktiv individ som har möjlighet att forma sitt eget beteende och tänkande (Piaget 2013).

Enlig Piaget (2013:66–73) går barn från att göra konkreta operationer till att göra logiska operationer. En operation förklaras som att man utför en handling, exempelvis att skriva, räkna eller läsa. En konkret operation är en handling som utförs i barnets direkta omvärld, med föremål som barnet kan se och ta på. När barnet når nästa nivå övergår tänkandet till logiska operationer, vilket innebär att man sätter samman serier av operationer. Antingen sätter man ihop flera delar till en helhet eller bryter man ner en helhet i flera delar. Nyckelordet här är *reversibilitet*, att något är omvändbart och går att tänka från olika håll (Piaget 2013:66–73). Begreppet reversibilitet kommer att användas i vår studie för att diskutera i vilken utsträckning eleven kunnat bryta ner sin text i mindre

delar, exempelvis i inledning och avslutning men också i ännu mindre delar som meningar och stycken, för att sammanfoga den till en ny, fungerande helhet.

Enligt Piaget (2013:80–91) inträffar ett stort steg i utvecklingen när barnet blir ungefär tolv år gammalt. Då ersätts det tidigare konkreta tankesättet med ett hypotetiskt-deduktivt sätt att tänka, vilket innebär att barnet har en större förmåga att tänka abstrakt och skapa egna system eller teorier. Kortfattat innebär detta att barn kan utföra operationer på ett abstrakt plan medan de tidigare enbart kunde utföra dessa på en konkret nivå (Piaget 2013:80–91). Förmågan att utföra operationer på ett abstrakt plan är en grundläggande förutsättning för att kunna genomföra bearbetning på en egenproducerad text. Därför undersöker vi tolvåringars kompetens i självständig textbearbetning.

## 2.2 Jämviktsprincipen

Askland och Sataoen (2014:184–186) tar upp en annan aspekt av det kognitiva perspektivet. Människor drivs av en jämviktsprincip som är grundläggande för lärprocessen. Ställs man inför ett problem, en utmaning eller upplever en mental konflikt uppstår en obalans, vilken består tills dess att den utjämnats på ett tillfredsställande sätt. Jämviktsprincipen kommer att användas för att analysera om och hur eleven upplever att den egna texten behöver bearbetas eller inte.

## 2.3 Skrivande som en kognitiv process

Flower och Hayes (1981) skriver om skrivande som en kognitiv process. Skrivprocessen kan tolkas som en serie val som skribenten gör. Ett kriterium för att kunna undersöka dessa val är en förståelse för de förutsättningar som finns eftersom dessa guidar skribentens val. Olika förutsättningar kan vara skribentens roll, mottagare, vad själva syftet med texten är samt om den skrivs som svar på en given situation (Flower & Hayes 1981:365). Flower och Hayes (1981:367–368) understryker också att bearbetning av text inte ska ses som en slutgiltig reparation av den, utan som en fortlöpande process.

Vidare presenterar Flower och Hayes (1981:372–373) också en inre processinriktad modell för skrivande som lyfter olika områden som exempelvis processen att komma på idéer vilket ses som en underkategori till planering. Det fastslås dock att detta är just en process som sker genom hela skrivprocessen. Något som också presenteras är målsättning som är en del av planeringsprocessen. Det viktigaste när det gäller målsättning är det faktum att den kommer inifrån skribenten som gör den till ett mycket kraftfullt verktyg. Målsättning skulle kunna ses som en avgörande skillnad mellan starka

skribenter och skribenter som befinner sig i utvecklingsstadiet (Flower & Hayes 1981:372–373). En intressant aspekt av detta är just hur stor påverkan en inre motivation har på elevers textbearbetning. I dagens skola torde det främst vara yttre faktorer som driver elever till att göra bearbetningar, som lärarens initiativ eller löftet om bra betyg. Då Flower och Hayes fastslår att en inre motivation är ett mycket kraftfullt verktyg kan det vara givande att undersöka i vilken utsträckning elever höjer sin textkvalitet utan yttre påverkan.

Enligt Flower och Hayes (1981:374) är granskning en annan stor del av skrivprocessen som delas upp i undergrupperna värdering och bearbetning. Detta beskrivs som både en medveten process och en omedveten process. Den medvetna processen är planerad och innebär att man läser igenom sin text och värderar den för att kunna fortsätta med skrivprocessen eller göra lämpliga bearbetningar. Den omedvetna processen har förmågan att avbryta allt annat arbete och kan ske när som helst under skrivandet (Flower & Hayes 1981:374).

## 2.4 Bli sin egen lärare

Eftersom granskning kan ses på olika sätt kräver detta kunskap hos eleven, framför allt om den omedvetna processen eftersom den kommer inifrån individen. Nottingham (2013:23) skriver om att individen själv ska kunna lära sig att lära och att pedagoger bör uppmärksamma varje tillfälle till att förklara för eleven hur detta kan göras. Eleven behöver även vissa intellektuella färdigheter för att kunna lära, vilka bland annat är att kunna identifiera fel och ställa relevanta frågor. Nottingham (2013:67) skriver om fyra kategorier som beskriver varför man ska tänka mer där en av dem är relevant för denna studie. Denna är: ”Lära sig lära är nyckeln till ett livslångt lärande” (Nottingham 2013:69). För att kunna lära sig lära skriver Nottingham (2013:69) att barn behöver lära sig att ställa frågor och organisera information. För att uppnå detta är det grundläggande att eleven lär sig att förstå hur man lär sig. För att elever ska kunna tänka själva måste de ges möjlighet till detta. Vid bearbetning av texter där elever ges möjlighet att tänka själva övar de sig bland annat på att kunna hantera framtida beslut.

Hattie (2013:163) kategoriserar in återkoppling i fyra kategorier där den tredje heter självregleringsnivå. Självregleringsnivå innebär att eleven koncentrerar sig på sin egen process inom inläring och hur hen själv anser sig utvecklas (Hattie 2013:163). Hattie och Timperley (2007) skriver att läraren kan hjälpa eleverna med att skapa en inlärningsmiljö där de kan värdera och reglera sina egna prestationer. Ifall eleven

skulle kunna koncentrera sig på sin egen process och stärka sin självvärdering så skulle hen kunna bli sin egen lärare.

### 3 Tidigare forskning om textbearbetning

Översikten kommer att redogöra för textrevidering som en del av skrivprocessen (3.1) och dess olika effekter, positiva som negativa. Tidigare forskning om att upptäcka var bearbetning behövs (3.2) presenteras i anknytning till studiens teoretiska utgångspunkt.

#### 3.1 Textrevidering som en del av skrivprocessen

Lehr (1995<sup>2</sup>) skriver om att elever ser bearbetning som ett tecken på misslyckande och som något man måste göra när det första försöket inte var bra nog.

Begreppet textrevidering kan ses på olika sätt. Textrevidering kan äga rum under själva skrivprocessen och kan också vara något som sker som en slutgiltig reparation. Dessutom kan revidering ske direkt i anslutning till en skrivprocess eller ske då tid har passerat, exempelvis då man lagt ifrån sig sin text för att sedan återvända och genomföra bearbetningar.

Chanquoy (2001:15) utförde en studie i Frankrike på elever i årskurs 3 till och med årskurs 5 med målet att undersöka om tid mellan textproduktion och textrevidering kan förbättra elevernas bearbetning av texten. Chanquoy (2001:15) skriver att om det tillåts passera lite tid mellan textens första produktion och när bearbetningsprocessen ska börja så gynnar det eleverna. Detta kräver att eleven behöver kunna revidera ett område som hen vet hur man kan förbättra. Elever brukar revidera sina texter mer på ytan än innehållsmässigt enligt Chanquoy (2001:19) som förklarar att detta beror på att det går åt mindre energi att revidera en text på ytan där till exempel stavfel korrigeras än att bygga om meningar eller utveckla textens innehåll. Revidering av en text kan ske medan skrivprocessen pågår eller efteråt men Chanquoy (2001:20) skriver att om en revidering sker under skrivprocessen nås inte samma djup av revidering som när den revideras vid sitt slut. Chanquoy (2001:15) kommer fram till att elever i årskurs 3 skriver kortare texter med fler fel i men att de däremot reviderar mer än vad en elev i årskurs 4 eller 5 gör. Relevant för denna studie är Chanquoy's slutsats att elever generellt bearbetar stavfel

---

<sup>2</sup> Internetkälla som saknar indelning i sidor och på grund av det kan inte sidhänvisning göras.



och mindre språkliga fel istället för att revidera sin text innehållsmässigt. Vi kommer att återknyta till detta i analysen av våra resultat.

Limpo, Alves och Fidalgo (2013) har genomfört en studie där de undersökte planeringen och revideringen av texter i årskurserna 4–9. Studien har utförts i Portugal på 419 elever med portugisiska som modersmål. Eftersom det finns ett outforskat område i Sverige om självständig textbearbetning är Limpo, Alves och Fidalgos (2013) studie av relevans på grund av att den vänder sig till närliggande ålder och är riktad mot elevers modersmål vilket även är grundförutsättningen för föreliggande studie. De skriver om textbearbetning som delas upp i två olika processer. Den första processen är att upptäcka eventuella problem som kan finnas i texten och den andra är att välja revideringsstrategi och genomförande. De skriver också att elever i årskurs 4 fokuserade så mycket på att hitta vilka fel de gjort i sina texter att det tog så stor del av processen så att de aldrig hann påbörja själva bearbetningen. En stor skillnad märktes mellan elever i årskurs 6 och elever i årskurs 4. Skillnaden var att elever i årskurs 6 hade förmåga att både analysera sin egen text och revidera fel vilket eleverna i årskurs 4 saknade. En orsak till detta kan vara att elever i årskurs 4 har begränsad läsförmåga och oftast bristande lässtrategier (Limpo, Alves & Fidalgo 2013). Begränsad läsförmåga behöver däremot inte innebära att en elev har otillräckliga lässtrategier utan kan bero på andra anledningar såsom att elever i årskurs 4 inte har lika välutvecklat metakognitivt tänkande som elever i årskurs 6. Limpo, Alves och Fidalgo (2013) skriver om att ett par gymnasieelever fick veta att det fanns några fel i en text och att de skulle identifiera dessa och korrigera dem. Resultatet blev att eleverna rättade fler fel än vad som egentligen fanns. Detta kan bero på att de inte vet vad som egentligen är rätt. Hacker, Plumb, Butterfield, Quathamer och Heineken (1994:65–78) skriver om och undersöker skillnaden mellan att upptäcka fel och att kunna korrigera dem. Deras studie är genomförd i Tyskland och framhåller att det är elevens förmåga att kunna upptäcka och korrigera fel som har betydelse. Utifrån deras resultat understryker de att eleven behärskar självständig bearbetning av text när felen har ramats in av en lärare men när eleven får helt fria händer så blir det en större utmaning. För att testa detta genomförde Hacker, Plumb, Butterfield, Quathamer och Heineken (1994:65–78) två separata experiment. Det första experimentet gick ut på att låta elever granska och upptäcka fel i en text medan det andra experimentet handlade om att låta dem rätta samma typ av fel i arbetsboksliknande övningar. Hacker, Plumb, Butterfield, Quathamer och Heineken (1994:65–78) kommer fram till att kunskap om hur man korrigerar olika fel är nödvändig men inte tillräcklig för att upptäcka dem.

## 3.2 Att upptäcka var bearbetning behövs

Myhill och Jones (2007:324) skriver om att det finns mycket forskning om att elever rättar fel i sina texter när de reviderar. Den forskning som åsyftas är genomförd i England och skulle kunna vara irrelevant för föreliggande studie men på grund av den forskningslucka som finns inom självständig textbearbetning i Sverige så anses det vara av relevans att belysa internationell forskning som handlar om textkorrigering. Eftersom Myhill och Jones (2007) genomförde studien under en 2-års period samt att den är väldigt omfattande så anses studien tillföra en stor vetenskaplig tyngd. De riktar dock kritik mot detta snäva fokus på rättning av fel och skriver att elever även bearbetar sina texter när de kommit på ett bättre sätt att uttrycka sig på. Detta leder till att eleverna reviderar en i själva verket felfri mening.

Forskare har visat att elever har viss förmåga att upptäcka fel redan i tidig ålder. Bradley (2001) belyser i sin studie elever i årskurs 1 och deras förmåga att resonera om skrivande. En av de frågor som ställdes till eleverna var hur de skulle bedöma och förbättra en text som en annan elev skrivit som handlade om vilka djur hen såg. Bradley (2001:284–286) fann att eleverna var kluvna i sin bedömning och att hälften tyckte att texten hade en god kvalitet och att hälften tyckte att den hade en låg. Under intervjuer med eleverna visade det sig att samtliga som deltog i undersökningen kunde motivera sina åsikter och resonera om dem. Dessutom fanns en stor spridning av vilken typ av motivering som gavs. Exempelvis lyfte eleverna att texten följde uppgiftens beskrivning, att skribenten gett flera exempel, att eleven hade god stavning samt korrekt användande av punkt och stor bokstav (Bradley 2001:284–285). I kontrast till att samtliga elever i undersökningen kunde komma med någon form av respons var det färre som kunde komma med konkreta förslag på hur texten skulle förbättras. Elevernas förslag sträckte sig från att skribenten borde sudda ut allt och börja om från början till att sätta ut punkt i slutet av meningarna. Det som var anmärkningsvärt var att många kommentarer om förbättringar av texten handlade om att bearbeta den och förbättra beskrivningar och innehåll. Elevernas förslag handlade mycket om att utöka beskrivningarna från enbart färgen på djuren till att täcka storlek samt att lägga till fler meningar för att ge en bredare bild av vad skribenten sett (Bradley 2001:286–287). Det faktum att elever i första klass självständigt kan ge förslag på hur en textbearbetning kan se ut är av stor relevans för den aktuella studien. Eftersom eleverna som utgör undersökningsgrupp i vår studie går i årskurs 6 är det rimligt att anta, utifrån Bradleys (2001) forskning, att även dessa har en

förmåga att självständigt bedöma och bearbeta text, även om Bradleys studie är genomförd i USA och inte i Sverige.

## 4 Metod

Under metodavsnittet kommer studiens urval (4.1) att motiveras och en redogörelse för studiens instrument (4.2) göras. Interventionsstudien design (4.3) presenteras och diskuteras och avsnittet avslutas med en beskrivning av undersökningens genomförande (4.4) och bearbetning av data (4.5).

### 4.1 Urval

Undersökningen genomfördes på tre klasser i årskurs 6 som totalt bestod av 53 elever. Samtliga elever hade tillfrågats om att delta i undersökningen. På grund av sjukdomar, avböjande till medverkan och glömd påskrift av missivbrev utfördes undersökningen enbart på 39 elever. Efter att studien genomförts valde ytterligare 3 elever att inte medverka. Johansson (2010:22) skriver att deltagarna har rätt att när som helst lämna studien även om de i första skedet har lämnat sitt samtycke. Detta innebär att studiens resultat endast baseras på 36 elever.

### 4.2 Instrument

Nedan kommer studiens två instrument att presenteras. Det ena instrumentet är en bedömningsmatris som tillhör det nationella provet vilket kommer att användas av oss för att bedöma elevernas texter. På grund av sekretess kan inte matrisen presenteras i sin helhet i denna studie och kunde heller inte användas av eleverna då undersökningen genomfördes. Därför skapades det andra instrumentet med bedömningsmatrisen som utgångspunkt, vilket är en checklista (bilaga A) som fungerade som ett stöd för eleverna under textbearbetningen. Checklistan utarbetades av oss eftersom det nationella provets matris även ansågs för komplicerad för eleverna att arbeta efter. De mål och områden som bedömningsmatrisen innehöll bröts ner i mindre bitar och omvandlades till frågor i punktform.

#### 4.2.1 Bedömningsmatris och checklista

Innehållet i bedömningsmatrisen för de nationella proven är: innehåll, struktur, språk och skrivregler. Vi har använt oss av de nationella proven för år 2017 som är sekretessbelagda

fram till 2020, varför varken provet eller tillhörande matris får redovisas i studien. Därför skapade vi en checklista (bilaga A) utifrån bedömningsmatrisen och delade ut denna till eleverna vid textbearbetningen. Checklistan utgick från en analys av bedömningsmatrisen som sedan skrevs om i punktform som bedömdes vara lättare för eleverna att förstå.

Brookhart (2008:2) skriver att man ska ge elever information som kan hjälpa dem i deras lärande. Informationen ska innehålla vad de behöver veta för att ta sig vidare i sin inläring. När en lärare arbetar med att ge eleverna sådan information kan eleven till slut ha kontroll över sitt eget lärande. Eleverna behöver kunna förstå informationen som ges av läraren för att kunna utvecklas (Brookhart 2008:2). Sammanfattningsvis skapades checklistan i syfte att undvika att reproducera sekretessbelagt material och för att ge eleverna ett lätthanterligt hjälpinstrument vid textbearbetning.

### 4.3 Design

Undersökningen genomfördes genom en intervention i det vanliga upplägget av skrivprocessen för de nationella proven. Vi la till momentet bearbetning av text efter det att elevtexterna hade bedömts för att sedan genomföra en ny rättning. Gällande elevtexterna för de nationella proven utfördes två olika bedömningar. Den ursprungliga bedömningen genomfördes av kommunens rättningsgrupp och efter textbearbetningen som gjordes av eleverna genomfördes en ny bedömning av oss. För att kontrollera om vår bedömning överensstämde med rättningsgruppens genomfördes en piloträttning av elevernas texter från de nationella proven. Piloträttningen bestod av fyra slumpvist utvalda texter där textens betyg inte var synligt. Texterna bedömdes utifrån tillhörande bedömningsmatris och ett oberoende betyg sattes och jämfördes med det betyg som rättningsgruppen bedömt. När det konstaterats att bedömningen som genomförts av författarna till denna studie var likvärdig med betyget som eleven fått av rättningsgruppen, togs beslutet att dölja resterande texters betyg. Detta gjordes för att betygen inte skulle påverka vår bedömning av de bearbetade texterna.

Detta gjorde att studiens resultat behandlade en förändring snarare än värdet vid den sista mätningen. I detta fall riktade sig studien mot den förändring som skett mellan den obearbetade texten och den bearbetade.

Den metod som studien baserades på vore möjlig att replikera, dock vore inte studien replikerbar i sin helhet innan år 2020 eftersom de nationella proven för 2017 är sekretessbelagda fram tills dess (Regeringen 2009:4 §). Metoden som följts i denna

studie skulle kunna användas av andra forskare och var inte bunden till någon enskild person. Andra forskare skulle kunna förvänta sig liknande resultat om de utförde samma försök med hjälp av denna studiens metod. Denna förutsättning var grundläggande för att kunna höja studiens reliabilitet (Bryman 2011:161–162).

#### 4.4 Genomförande

Ett missivbrev innehållandes en beskrivning av studien och dess förhållande till de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2012) utformades och skickades ut i god tid innan undersökningen skulle äga rum (bilaga B). Eleverna var under 15 år vilket krävde vårdnadshavares underskrift för att de skulle få medverka. Däremot så var inte elevernas egen underskrift ett krav men efterfrågades av respekt. Vid undersökningstillfället samlades de missivbrev som hade påskrift av både elev och förälder in och enbart de föräldrar och elever som fyllt i ett godkännande åsynliggörs i föreliggande studies resultat. När undersökningen genomfördes informerades eleverna återigen om uppgiftens syfte och vad resultaten skulle användas till. Precis som både Vetenskapsrådet (2012) och Johansson (2010:22) förespråkar så informerades eleverna om att de hade rätt till att avbryta undersökningen om och när de ville. Vi upprepade också att denna bearbetning inte kunde påverka deras betyg för de nationella proven, utan att deras nya text enbart skulle användas i forskningssyfte. Eleverna gjordes också medvetna om att det inte nödvändigtvis fanns några fel i just deras text utan de uppmuntrades att bedöma själva var och på vilket sätt bearbetningar skulle utföras. Denna information samt utdelning av datorer och checklistor tog tio minuter av de totala 60 minuter som fanns till förfogande. Resterande 50 minuter lämnades eleverna att arbeta med textbearbetning på egen hand. Eleverna var vid detta tillfälle inte medvetna om vare sig vilket betyg deras första text bedömts ha eller vilka delar av texten som var lämpliga att förbättra. Lärare och övrig personal som befann sig i klassrummet bidrog inte med någon form av stöd utan hänvisade till att studiens syfte var självständig bearbetning. Mot slutet av undersökningstillfället ombads eleverna att dela sina texter med oss via google drive för att underlätta vidare arbete.

#### 4.5 Bearbetning av data

Efter att de bearbetade texterna hade bedömts av oss med hjälp av bedömningsmatrisen jämfördes de med den bedömning som rättningsgruppen gjort på elevens originaltext. Med hjälp av bedömningsmatrisen värderade vi den förändring som skett och den

bearbetade texten tilldelades en symbol för en förbättrad, försämrad eller oförändrad textkvalitet. En text bedömdes ha en förbättrad textkvalitet om bearbetningarna hade tillfört positiva effekter, exempelvis genom att rätta stavfel, utveckla gestaltande beskrivningar eller förbättrad struktur. En text bedömdes ha en försämrad textkvalitet om bearbetningarna hade tillfört negativa effekter, exempelvis tillagd text som innehöll många stavfel, otydlig struktur eller osammanhängande delar. En text bedömdes ha en oförändrad textkvalitet om inga bearbetningar genomförts eller om dessa på en övergripande nivå inte påverkade textens helhet. Den betygsgrundande bedömning som gjordes utifrån bedömningsmatrisen gav möjlighet att på nytt betygsätta elevtexterna och därigenom undersöka hur den självständiga bearbetningen påverkat textens betyg. När samtliga bearbetade texter betygsatts och betygsättningen jämförts med den på föregående version, räknade vi ut hur många texter som tillhörde kategorierna höjt betyg, sänkt betyg och oförändrat betyg. En text bedömdes ha ett höjt eller sänkt betyg om den nya bedömningen uppvisade en förändring på minst ett betygssteg. De texter som inte uppvisade någon form av förändring efter den andra bedömningen placerades i kategorin oförändrat betyg. Exempel på hur denna bedömning har genomförts åsynliggörs i 5.1.1.

Då data samlades in uppstod två situationer som krävde större eftertanke. Den första var hur texter som uppvisade både förbättrad och försämrad kvalitet skulle bedömas. Här togs beslut att se till texten som helhet efter bearbetningen och om den bedömdes som oförändrad kategoriserades den som oförändrad textkvalitet. Var de blandade bearbetningarna till övervägande del positiva kategoriserades texten som förbättrad textkvalitet och var de övervägande negativa som försämrad textkvalitet. Den andra situationen som uppstod var att åtta elever redan bedömts ha högsta betyg, vilket gjorde att de omöjligt kunde ingå i gruppen höjt betyg. Dessa elever ansågs fortfarande kunna tillföra studien värdefull data då det fanns en möjlighet att dessa elever sänkte sitt betyg efter bearbetning.

Datan som samlades in sammanställdes och presenterades i två stapeldiagram. Det första stapeldiagrammet åskådliggjorde den förändring som elevernas självständiga bearbetning gav på textens kvalitet. Det andra diagrammet åskådliggjorde den förändring gällande betyg som textbearbetningen legat till grund för.

## 5 Resultat och analys

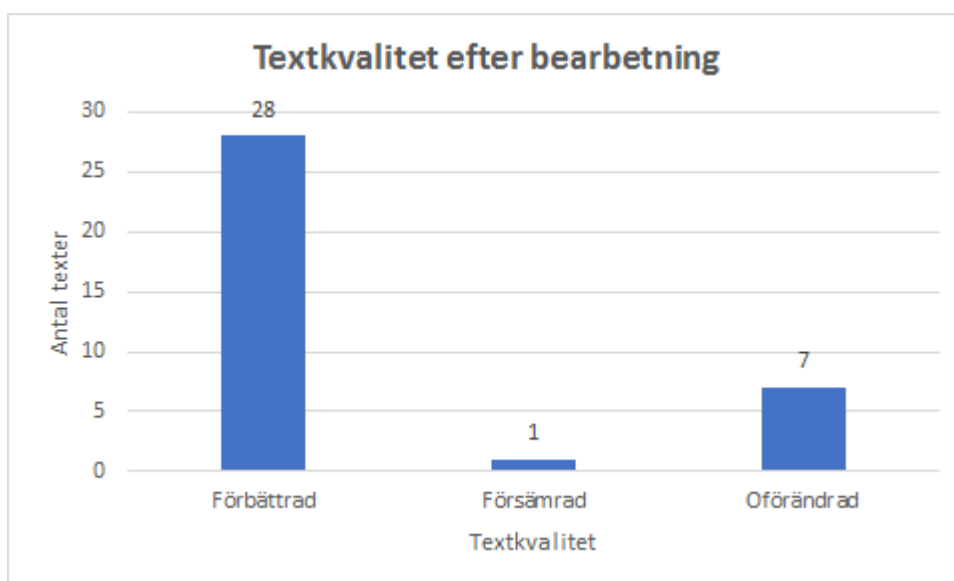
Nedan följer resultatet vilket är uppdelat i två delar efter de två forskningsfrågorna. Den första delen behandlar den förändring som självständig bearbetning (5.1) har på en texts

kvalitet och resultatet delas in i förbättrad, försämrad och oförändrad kvalitet. Den andra delen av resultatet visar hur stor den uppvisade förändringen är sett till textens betyg (5.2) och delas in i kategorierna höjt betyg, sänkt betyg och oförändrat betyg. Resultatet för de två delarna presenteras i stapeldiagram och i brödtext med en analys tillhörande varje del. Resultat och analys kommer att avslutas med en sammanfattning (5.3).

## 5.1 Förändringen av bearbetningen på en texts kvalitet

De kategorier som elevernas texter delades in i är förbättrad, försämrad eller oförändrad textkvalitet. Nedan presenteras ett diagram (Figur 1) som åskådliggör textkvaliteten efter en textbearbetning.

Figur 1 sammanfattar elevernas totala förändring på textkvaliteten efter bearbetning. Y-axeln representerar antalet texter medan X-axeln representerar vilken förändring i textkvalitet elevernas bearbetning har. Första stapeln i diagrammet åskådliggör hur många elever som presterade en förbättrad textkvalitet, vilket innebär att de bearbetat samtliga, några eller något av de fyra områdena innehåll, struktur, språk och skrivregler på ett positivt sätt. Den andra stapeln åskådliggör hur många elever som presterade en försämrad textkvalitet efter textbearbetning, det vill säga de som genomfört en negativ bearbetning i förhållande till sin texts första version. Den sista stapeln innehåller de texter som på ett övergripande plan varken höjde eller sänkte sin kvalitet och här åskådliggörs hur många elever som presterade en oförändrad textkvalitet.



*Figur 1 redogörelse för förändring av textkvalitet efter bearbetning*

### 5.1.1 Förbättrad, försämrad och oförändrad textkvalitet

I resultatet åskådliggörs att 28 av 36 elever (cirka 78 %) fick en förbättrad textkvalitet av 60 minuters chans till bearbetning där 10 minuter bestod av instruktion. Dessa 28 elever bedömdes ha en förbättrad textkvalitet eftersom de bearbetat texten med hjälp av checklistan och förbättrat de områden som behövde förbättras. En gemensam nämnare är att eleverna har utvecklat sina gestaltande beskrivningar. Exempelvis skriver en elev i sin första version att *Där stod ett monster. Han hette Kevin*. I den bearbetade texten återfinns nu meningen: *Där stod ett grönt, hemskt monster med håriga armar. Han viskade att han hette Kevin*. En annan elev skriver följande: *Jag vaknade. Jag gick upp ur sängen och borstade tänderna* vilket bearbetas och utvecklas till *Jag vaknade i min stora säng och gick upp. Det var kallt och jag skakade när jag tog tandkräm på tandborsten*. Eleverna har även förbättrat fler mindre delar som tillsammans gör att helheten blir bättre. Bland annat har de rättat språkliga fel och meningsbyggnadsfel. Flera elever korrigerar framförallt satsradning vilket gör texten mer flytande. Exempelvis återfinns stycket *Jag vaknade. Och såg ut genom fönstret. Där stog ett rymmdskepp. Och en rymdgubbe*, vilket bearbetats till *Jag vaknade och såg ut genom fönstret. Där såg jag ett rymmdskepp och en rymdgubbe*.

Det är 1 av 36 elever (cirka 3 %) som uppvisar en försämrad textkvalitet efter textbearbetningen. Eleven själv påpekade när hen lämnade in sin text att mer tid hade varit önskvärt. Den här eleven har bearbetat områden i texten som gjort att hen försämrat sin textkvalitet på grund av fler stavfel, meningsbyggnadsfel samt att eleven har raderat bitar av texten som var bra före textbearbetningen. För att belysa denna bedömning presenteras två exempel. Det första exemplet är meningen: *Det fanns massa små rymdvarelser på planeten. Jag såg gula, gröna och röda!* som bearbetades till *Det fanns massa små, snälla och gulliga rymdvarelser. På planeten som vad gula, gröna och röda!*. Denna bearbetning tillför inte mycket information till texten utan bidrar enbart med en meningsbyggnad som håller sämre kvalitet. Det andra exemplet är: – *Snälla, jag behöver din hjälp! Sa monstret och tog min hand*, vilket helt har tagits bort efter bearbetning vilket lämnar en lucka i texten som gör den svår att följa.

De resterande 7 eleverna (cirka 19 %) visar en oförändrad textkvalitet på den genomförda bearbetningen. Förändringen bedöms oförändrad primärt av två anledningar. Eleverna utför ändringar i texten som gör ett område bättre men ett annat område sämre. Exempel på detta är att eleverna lagt till text som utvecklat texten men som resulterat i fler stavfel vilket då tar ut varandra. Två meningar som lagts till i texten



och som inte återfinns i textens första version är *Jag gick hem och tenkte över mitt äventyr. Var det en drömm var det på riktigt?* och *Följ med mig sa rymdvarelsen. Som hoppade upp i raketten*. Meningarna tillför en del till texten som helhet men innehåller språkfel och stavfel vilket leder till att den totala bedömningen förblir oförändrad. Eleverna utför också en god bearbetning men på delar av texten som redan håller en mycket hög kvalitet, vilket inte höjer texten som helhet. Detta stämmer överens med den forskning som Myhill och Jones (2007:324) skriver om där de kritiserar den uppfattning som finns kring rättning eftersom det ofta ses som något man gör för att korrigera fel. De beskriver att rättning också kan utföras när man kommit på något bättre än det som skrivits tidigare, vilket överensstämmer med eleven i denna kategori. Här är det främst ett exempel som tydligt visar detta. Eleven skriver att *Månen lyste ner på mitt fönster, vilket gjorde att det glimmade i rummet. Plötsligt lystes himlen upp som av en blix och ett stort, grått rymdskepp landade på baksidan*. vilket bearbetades till *Månen lyste starkt ner på mitt fönster, vilket gjorde att det glimmade vackert i rummet. Plötsligt lystes himlen upp som av en stark blix och ett stort, grått och tungt rymdskepp landade på baksidan*. Bearbetningen är förvisso av god kvalitet men sett till textens helhet tillför den ingenting. Meningen var redan välskriven och fokus hade varit mer lämpligt på andra ställen i texten.

### **5.1.2 Analys av den förbättrade, försämrade och oförändrade textkvaliteten**

Samtliga av de 28 eleverna som uppvisar en förbättrad textkvalitet visar vid detta tillfälle en förmåga att sätta sin bearbetning i ett sammanhang. De uppvisar kunskap om vad en bearbetning ska ge en text som helhet och detta skulle kunna innebära att eleverna har en förmåga att genomföra logiska operationer, kopplat till den specifika uppgiften. Eleverna uppvisar också en god förmåga att bryta ner texten i mindre bitar, då främst inledning, handling och avslutning men också i enskilda meningar och ord. För att illustrera detta används det tidigare exemplet *Jag vaknade. Och såg ut genom fönstret. Där stog ett rymdskepp. Och en rymdgubbe*. vilket bearbetats till *Jag vaknade och såg ut genom fönstret. Där såg jag ett rymdskepp och en rymdgubbe*. Här visar eleven upp en förmåga att plocka ner innehållet i mindre bitar för att sedan bearbeta det och sammanfoga till en ny, sammanhållen helhet. Detta är ett tecken på att eleverna förmår använda sig av reversibilitet, särskilt då de efter uppbyggnaden kan genomföra lämpliga bearbetningar och sedan sammanfoga bitarna till en sammanhållen helhet.

Innan bearbetningsprocessen hade eleven som tillhör kategorin försämrad textkvalitet redan en välutvecklad berättelse som nästintill var komplett. Den här eleven

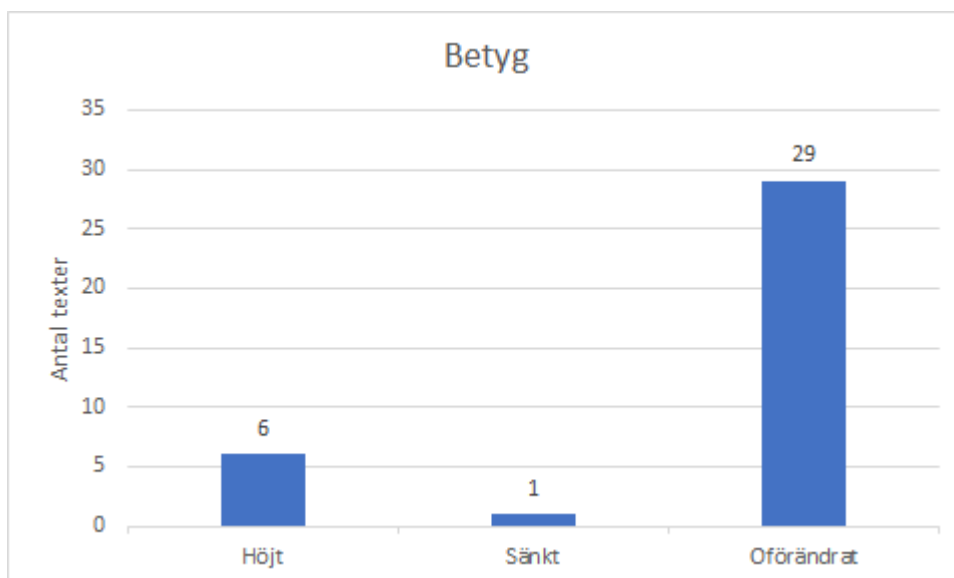
utförde en bearbetning som inte var till hens fördel eftersom framförallt gestaltande beskrivningar överarbetats vilket är negativt för läsflytet. Vidare blev stavningen lidande av den textmängd med felstavningar som eleven infogade i sin text. Eleven tog även bort delar av texten som gynnade den och som höjde den som helhet. Detta skulle kunna bero på en bristande förmåga till reversibilitet, eftersom eleven enbart har bearbetat texten som mindre delar utan förmåga att sammanfoga den till en fungerande helhet. Eleven har identifierat områden som för hen skapat en obalans och bearbetat detta utifrån sitt eget perspektiv, vilket överensstämmer med jämviktsprincipen. Dock sker denna bearbetning på delar som redan bedömts hålla en god kvalitet, vilket i sin tur kan bero på att eleven inte har en tillräckligt välutvecklad förmåga att identifiera och bearbeta problemområden.

De elever som bedöms ha en oförändrad textkvalitet på sin bearbetning uppvisar inga brister vid denna textbearbetning vad gäller logiska operationer eller förmågan att bryta ner och sammanfoga sin text till en helhet. Något som var gemensamt för de flesta elever i denna kategorin är att de tenderar att bearbeta på ytan snarare än att bearbeta innehåll och struktur. Det är rimligt att anta att många elever väljer denna typ av bearbetning då det är mindre ansträngande att bearbeta stavning än att göra större förändringar på textens innehåll (Chanquoy 2001:16). Dessa elever skiljer sig från de som bedöms ha en förbättrad textkvalitet genom att de genomför bra bearbetningar men gör dessa på mindre lämpliga ställen i texten. Eleverna kan antas se fel och brister i sin text där de egentligen inte finns, vilket leder till att mycket av den genomförda bearbetningen riktas mot områden som redan håller hög kvalitet. Detta överensstämmer med den forskning som Limpo, Alves och Fidalgo (2013) presenterar som behandlar att elever ibland rättar fel som inte finns. Eleverna skiljer sig också från de som uppvisar en försämrad textkvalitet då de visserligen gör bristfälliga bearbetningar, men som fortfarande håller så pass hög kvalitet att texten som helhet inte drabbas. Många av eleverna uppvisar inte i detta fall förmågan att bedöma var deras text brister och har inte förmågan att ställa relevanta frågor till sig själva och till texten (Nottingham 2013:23).

## 5.2 Förändring av betyg

För att få fram en eventuell betygsförändring så jämfördes det föregående betyget med det betyg som vi bestämt efter bearbetningen, med hjälp av bedömningsmatrisen för det nationella provet i svenska för år 2017. Eleverna delades in i tre kategorier beroende på om de hade ett höjt, sänkt eller oförändrat betyg. Nedan presenteras ett diagram (Figur 2) som åskådliggör vilket betyg eleverna fick på den reviderade texten efter bearbetningen.

I figur 2 presenteras hur många elever som förändrade sitt betyg efter textbearbetningen. På X-axeln presenteras hur betyget förändrades vilket kategoriseras med höjt, sänkt och oförändrat betyg. På Y-axeln finns antalet texter representerade.



Figur 2 redogörelse för förändring av betyg efter bearbetning

### 5.2.1 Höjt, sänkt och oförändrat betyg

6 av 36 elever, cirka 17 %, höjer sitt betyg efter bearbetningen av sin text. De elever som höjer sig bearbetar texten inom de kategorier som de behöver förbättra för att deras text ska bedömas ha ett högre betyg. Dessutom genomför dessa 6 elever bearbetningar på andra områden som höjer textens övergripande kvalitet.

1 av 36 elever har ett sänkt betyg vilket motsvarar 3 % av eleverna. Som tidigare nämnts har eleven tagit bort flera delar som ger texten som helhet en högre kvalitet. Med bedömningsmatrisen som underlag kan vi konstatera att eleven då inte når upp till samma betyg som före bearbetningen.

29 av 36 elever, vilket motsvarar cirka 81 %, förändrade inte sitt betyg. För 8 av eleverna beror detta på att de redan hade det högsta betyget på första versionen av sin text vilket gör att det inte kan tilldelas en högre bedömning trots att de gör värdefulla ändringar i texten. De elever som gör värdefulla ändringar i texten men inte bearbetar den tillräckligt för att höja sitt betyg bedöms också ingå i kategorin oförändrat betyg. Det finns även elever som gör bearbetningar men inom samma område som de redan har högsta betyget i. Därför bedöms även de ha ett oförändrat betyg.

### 5.2.2 Analys av höjt, sänkt och oförändrat betyg

De sex elever som höjer sina texters betyg har tre saker gemensamt. Det ena är att de besitter en god förmåga att identifiera var bearbetningen ska göras samt att de har kunskap om hur de ska gå tillväga för att utföra revideringen (Hacker, Plumb, Butterfield, Quathamer & Heineken 1994:65–78; Chanquoy 2001:16). Det andra är att de uppvisar en utvecklad förmåga att utföra logiska operationer vid denna textbearbetning. Det tredje är att eleverna på egen hand förmår utföra bearbetningar, utan påverkan av lärare eller andra personer (Bradley 2001:286–287). Dessa elever bryter också ner sin text i mindre bitar, bearbetar den, sammanfogar bitarna till en helhet för att sedan utvärdera och upprepa processen. Detta skulle kunna bero på en god förmåga att använda sig av reversibilitet och detta tillsammans med att de logiska operationerna utförs med god kvalitet utgör grunden för att eleverna bedöms ha höjt textens betyg.

En text visar vid jämförelsen av betyget innan bearbetningen att den sänktes efter revideringen. En möjlig förklaring till detta är att eleven inte förmådde använda sig av reversibilitet eftersom delarna inte kunde sammanfogas för att skapa en ny helhet. En annan förklaring kan vara att eleven inte förmådde ställa relevanta frågor till texten, vilket gjorde att en god bearbetning inte kunde genomföras (Nottingham 2013:69). Eleven genomförde dessutom bearbetningar på ställen som redan höll hög kvalitet istället för att identifiera och revidera delar som var mer lämpliga (Limpo, Alves och Fidalgo 2013). Trots att bearbetningarna som utförts höll en låg kvalitet är det rimligt att anta att eleven motiverats av en inre drivkraft vilket inom det kognitiva perspektivet skulle kunna förklaras som jämviktsprincipen. De bearbetningar som genomförts sänkte textens övergripande kvalitet så pass mycket att den vid andra tillfället bedömdes ha ett lägre betyg än ursprungstexten.

29 texter behöll samma betyg efter jämförelsen. Texterna har bearbetats men inte tillräckligt för att höja betyget. En rimlig förklaring till detta kan antas vara att eleverna hade ett bristande intresse att bebeta sina texter, vilket i sin tur kan antas ha med den egna målsättningen att göra (Flower & Hayes 1981:372–373). Vissa revideringar höjde textens kvalitet på ett område men medförde en sänkning inom ett annat vilket innebär att den övergripande kvaliteten förblev oförändrad. Eleverna i denna kategori kan antas behärska reversibilitet och logiska operationer på grund av att de har sammanfogat mindre delar till en helhet och de har utfört revideringar. På grund av den bristande kvaliteten av revideringarna och att eleverna ändrat texten på ställen där det inte behövde ändras så kan det antas att jämviktsprincipen är bristande.

## 5.3 Sammanfattning av resultat

Utifrån resultatet kan det konstateras att 28 elever har en förbättrad textkvalitet efter en textbearbetning varav 6 av dem även höjt sitt betyg på texten. Detta berodde rimligtvis på elevernas sammanlagda förmåga att bryta ner sin text i mindre delar och sammanfoga till en ny helhet, upptäcka lämpliga bearbetningsområden och en inre drivkraft att utföra detta på egen hand.

Det finns flera anledningar till att 29 texters betyg förblev oförändrade. Sju texter ingick i kategorin oförändrad textkvalitet vilket resulterade i ett oförändrat betyg. Dessutom var 8 texter redan bedömda med det högsta betyget A vilket gjorde att de inte kunde nå högre betygsmässigt. Det finns även de elever som förbättrat sina textkvaliteter och inte höjt sitt betyg på grund av att de förbättrat texten men inte tillräckligt för att den ska nå ett högre betyg.

Det var en elev som försämrade sin texts kvalitet och som även sänkte sin texts betyg. Detta berodde bland annat på att eleven inte hann revidera sin text så mycket som hen ville. Eleven gjorde förändringar i texten som resulterade i att den genomsyrades av stavfel och meningsbyggnadsfel vilket stoppade läsflytet och totalt sett sänkte textens kvalitet och elevens betyg på den.

## 6 Diskussion

Diskussionskapitlet är indelat i fyra avsnitt: Resultatdiskussion (6.1), Metoddiskussion (6.2), Studiens relevans (6.3) och Vidare forskning (6.4). Under Resultatdiskussion kommer studiens resultat att diskuteras i förhållande till den tidigare forskning som presenterats. Studiens relevans kommer att diskuteras med ämnesdidaktiska implikationer som utgångspunkt och avslutningsvis kommer förslag på vidare forskning att redogöras för.

### 6.1 Resultatdiskussion

Denna studie är en undersökning som ansluter till synen på elever som sina egna lärare (Hattie & Timperley 2007).

Som tidigare nämnts i forskningsöversikten, har elever redan i årskurs 1 viss förmåga att identifiera brister och ge förslag om bearbetning (Bradley 2001:267–268). Dessa elever verkar besitta denna förmåga utan påvisad undervisning inom detta vilket kan vara en viktig kunskap för aktiva lärare att känna till. Eftersom elever utan övning

besitter en viss kunskap i hur man reviderar så borde övning ge färdighet och elever i årskurs 6 kunna genomföra ännu bättre revideringar om de får tillfälle att öva på det. En ämnesdidaktisk implikation är att låta elever bearbeta text på egen hand vilket skulle kunna spara tid för lärare och via självständig bearbetning skulle eleverna i slutändan kunna bli mer självständiga.

Elever som har en god förmåga att utföra bearbetning på egenproducerad text besitter en inre drivkraft vilket gör att de kan utföra bearbetningar utan lärares kommentarer. Med utgångspunkt inom det kognitiva perspektivet kan jämviktsprincipen ha en större påverkan på elever än vad man talar om i den dagliga verksamheten (Piaget, 2013; Askland & Sataoen, 2014). Det är ofta som elever väljer att sudda ut delar av sin text eller specifika ord för att ersätta med något bättre och detta sker helt utan påverkan från läraren. I enlighet med Hatties (2013:163) forskning är en grundförutsättning att elever kan koncentrera sig på sina egna textbearbetningar och kan värdera samt reglera sina prestationer för att kunna bli sina egna lärare. Det kan också vara givande att låta elever bearbeta text som är felfri med målsättningen att enbart utföra förbättringar. Detta går i linje med den forskning som Myhill och Jones (2007:324) skriver om där de kritiserar rättningen av fel.

## 6.2 Metoddiskussion

En stor fundering som följt med genom hela studien är hur de elevtexter som redan bedömts ha högsta eller lägsta betyg skulle hanteras. För denna studie är det enbart de texter som bedömts ha ett A i betyg som är relevanta då inga med betyg F ingår. Det problematiska med texterna som bedömts med ett A är att de omöjligen kan ingå i kategorin höjt betyg. Vi beslutade att ta med dessa texter trots allt eftersom de har en möjlighet att tilldelas ett lägre betyg efter bearbetning vilket gör dem intressanta för studien. En möjlighet är också att skapa en ny bedömningsmatris vilket öppnar upp för hårdare krav men detta ansågs olämpligt då uppgiften inte var anpassad för detta.

Det finns ett antal felkällor som vi anser vara relevanta för studien. Vi rättade inte elevernas uppsatser vid första rättningstillfället eftersom detta gjordes av rättningsgruppen. Detta medförde en risk att variation av rättning kunde uppstå och för att kontrollera om vår bedömning var likvärdig med bedömningsgruppens piloträttade vi fyra texter. Resultatet av piloträttningen stämde överens med kommunens rättningsgrupp. Detta kan dock inte ge en fullständig garanti för likvärdig bedömning. En möjlig felkälla kan vara att vi ser betyget som eleverna har innan vi bedömer andra versionen av texten.

Detta kringgicks med att betygen täcktes över så att detta inte påverkade den andra bedömningen.

### 6.3 Studiens relevans

Skolverket (2016b:7) lyfter fram att elever måste få möjlighet att bearbeta olika texter och inte enbart lära sig att skapa dem. Denna studie visar den positiva effekt som bearbetningen av egen text kan ge vilket är användbart för lärare och huvudmän. Det är också viktigt att understryka att elever måste ges möjlighet att utveckla kunskaper om bearbetning för att själva kunna utföra den (Skolverket 2014). Av de texter som redovisats från Skolverket framgår det inte tydligt hur begreppet bearbetning ska tolkas, vilket är ett genomgående fenomen för de senaste läroplanerna. Det är dock av relevans för aktiva lärare idag att känna till att bearbetning inte enbart innebär att man redigerar en text som en form av slutreparation eller som en revidering utifrån kamrat- och lärarrespons, utan att det också innebär en individuell process under skrivandets gång. Med detta som utgångspunkt är det rimligt att anta att grundförutsättningen för att elever ska kunna tillägna sig denna kunskap är att deras lärare också förstår vad bearbetning innebär. Studien visar också att det finns elever som har en mindre utvecklad förmåga till självbearbetning vilket är en kunskap som är relevant för aktiva lärare. Precis som att det ibland är lämpligt att låta elever arbeta på egen hand bör man också ha i åtanke att det finns elever som kan vara i behov av en annan form av stöd.

### 6.4 Vidare forskning

I denna studie är bearbetningen en slutprodukt men vidare forskning skulle kunna vara att undersöka förändringen och textkvaliteten av bearbetning när den sker genom hela skrivprocessen (Flower & Hayes 1981; Lehr 1995). En möjlig studie skulle kunna vara att uppmuntra elever att bearbeta sina texter fler gånger varje skrivtillfälle och ställa denna text mot en text som enbart har bearbetats i slutet av skrivprocessen. Ytterligare en möjlighet är att undersöka om denna studies upplägg skulle kunna tillämpas som en naturlig del i det svenska nationella provet.

## Referenser

Askland, Leif & Sataoen, Svein Ole. (2014). *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt*. uppl. 2. Stockholm: Liber AB.

Bradley, Darcy H. (2001). How beginning writers articulate and demonstrate their understanding of the act of writing. *Reading Research and Instruction*, 40(4) s. 273–296.

Brookhart, Susan M. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students [Elektronisk resurs]*. Association for Supervision and Curriculum Development. <http://perino.pbworks.com/f/Effective+Feedback.pdf>

(Hämtad 2017-06-16)

Bryman, Alan. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. uppl. 2. Malmö: Liber AB.

Chanquoy, Lucile. (2001). How to make it easier for students to revise their writing: A study of text revision from 3rd to 5th grades. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), s. 15–41.

Flower, Linda & Hayes, R. John. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), s. 365-387

Hacker, Douglas.J., Plumb, Carolyn., Butterfield, Earl.C., Quathamer, Daniel., & Heineken, Edgar. (1994). Text revision: Detection and correction of errors. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), s. 65–78.

Hattie, John. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hattie, John & Timperley, Helen. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), s. 81–112.

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov. (2010). *Examensarbete i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Lehr, Fran. (1995). *Revision in the Writing Process*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication.



Limpo, Teresa, Alves, A. Rui & Fidalgo, Raquel. (2013). Children's high-level writing skills: Development of planning and revising and their contribution to writing quality. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), s. 177–193.

Myhill, Debra & Jones, Susan. (2007). More than just error correction: Students' perspectives on their revision processes during writing. *Written Communication*, 24(4), s. 323–343.

Nottingham, James. (2013). *Uppmuntra lärande: så hjälper du barn att lyckas i skolan*. uppl. 1. Stockholm: Natur & Kultur.

Piaget, Jean. (2013). *Barnets själsliga utveckling*. uppl. 3. Stockholm: Norstedt.

Regeringen. (2009). *Regeringens proposition 2008/09:150: offentlighets- och sekretesslag*. Stockholm: Regeringen.

Skolverket. (2014). *Formativ bedömning*.  
<https://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/formativ-bedomning-1.223359#>  
(Hämtad 2017-04-25).

Skolverket. (2016a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. uppl. 3. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2016b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Wolters Kluwer.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

# Bilagor

## Bilaga A Checklista

Områden	Checklista
<b>Innehåll</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Har du använt dig av rätt rubrik?</li><li>• Har du beskrivit hur du kan hjälpa främlingen?</li><li>• Har du beskrivit varför man behövde hjälp på planeten?</li><li>• Har du skrivit ett slut till din berättelse?</li> <li>• Har du beskrivit de personer som finns med i berättelsen? Om ja, försök att utveckla dem!</li><li>• Har du beskrivit miljön? Om ja, försök att utveckla den!</li> <li>• Har du beskrivit händelser och hur personerna upplever händelserna?</li></ul>
<b>Struktur</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Har du tydlig inledning, handling och avslutning?</li><li>• Har du korrekt styckesindelning?</li> <li>• Använder du dig av samma berättarperspektiv?</li></ul>
<b>Språk</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Varierar du orden och början av meningar i berättelsen?</li> <li>• Skriver du meningar som är lagom långa och som säger det du vill att dem ska säga?</li><li>• Skriver du samma tempus(tidsform)?</li></ul>
<b>Skrivregler</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kontrollera de ord du känner dig osäker på att stava till. Använd lexikon i bokform eller på datorn. Emmely och Joakim är också ok att fråga.</li> <li>• Har du stor bokstav i början på en mening?</li><li>• Använder du punkt när en mening är slut?</li><li>• Delar du upp en lång mening med hjälp av ett kommatecken eller sambandsord(och, därför, då, så, eftersom, vilket, med)?</li><li>• Använder du frågetecken efter en fråga?</li><li>• Använder du utropstecken efter ett utrop?</li><li>• Använder du talstreck vid en konversation?</li></ul>

## Bilaga B Missivbrev

Hej!

Vi är två lärarstudenter från Linnéuniversitetet i Kalmar som är inne på vår sista termin. Just nu är vi i full gång med att skriva vårt andra examensarbete. Vi har fördjupat oss i vetenskapliga artiklar och annan vetenskaplig litteratur inom bedömning i svenska för att skapa oss en bra grund för vår studie. Vi vill undersöka effekten av elevernas bearbetning av självskrivna text. Vårt önskemål är att ta del av elevernas nationella prov i svenska.

Vi kommer att ta hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och deltagandet är därför helt frivilligt. Vill du eller eleven avbryta ert deltagande är även detta frivilligt. Vi följer sekretesslagarna och kommer inte att samla in några personuppgifter. Resultaten kommer att presenteras i en uppsats och kommer enbart att användas i forskningssyfte.

Har ni några frågor är ni välkomna att kontakta oss!

Med vänliga hälsningar,

Joakim Heining ([jh22qw@student.lnu.se](mailto:jh22qw@student.lnu.se))

Emmely Heiman ([eh222qg@student.lnu.se](mailto:eh222qg@student.lnu.se))

---

Ifylld lapp lämnas senast onsdagen den 12/4 till Emmely eller Joakim

Jag godkänner att vara med i studien

Jag godkänner INTE att vara med i studien

---

Vårdnadshavares underskrift

---

Elevens underskrift