



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Mening och yta

Analys av redigeringsmönster i gymnasisters skrivande

Ina Öberg-Winge  
Ämneslärarprogrammet



Examensarbete 2: 15 hp  
Kurs: LGSV1A  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT 2016  
Handledare: Ann-Christin Randahl  
Examinator: Andreas Nord  
Kod: 16-1150-005-LGSV1A

---

Nyckelord: Revidering, redigering, redigeringsmönster, skrivprocesser

## Abstract

Syftet med studien är att undersöka skillnader i redigeringsmönster hos skribenter på gymnasiet samt hur dessa redigeringsmönster påverkas av kamratrespons. Det långsiktiga målet med undersökningen är att lärare får en bättre förståelse för hur starka respektive svaga elever redigerar text och att de använder sig av dessa kunskaper till att utforma en bättre skrivundervisning.

Materialet har samlats in i samband med en VFU-period på ämneslärarprogrammet. Deltagarna i studien skrev texterna som undersöktes i Google Drive vilket innebär att texterna sparas automatiskt varje minut. Denna metod ger en detaljerad ändringshistorik att undersöka. Jag har studerat alla redigeringar och delat in dem i olika kategorier. I denna kvalitativa studie har jag utgått ifrån två olika teoretiska modeller av skrivande (se Hayes & Flower, 1980 samt Chenoweth & Hayes, 2001) i analysen av resultaten.

Resultaten visar att de starka eleverna har lika strategier under skrivprocessen. De klarar av att redigera sin text på en global nivå såväl som på en lokal nivå. En gemensam strategi för de starka skribenterna är att de stannar upp, läser om och redigerar i olika delar av texten under skrivandets gång vilket tyder på att de utvärderar sig själva och planerar sitt skrivande. De starka skribenterna tycks lättare göra bruk av kamratrespons än vad de svagare skribenterna tycks kunna. I enighet med tidigare forskning har svaga skribenter svårigheter att komma ur ett lokalt fokus. De gör redigeringar i det senast skrivna och tycks inte se texten i sin helhet.

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	1
1.1 Bakgrund.....	1
1.2 Syfte och frågeställning.....	2
<b>2 Teoretiska modeller för skrivande</b> .....	3
<b>3 Tidigare forskning</b> .....	7
3.1 Skribenters redigeringsmönster.....	7
3.2 Skribenter som läsare av den egna texten.....	10
3.3 Skribenter som mottagare av respons.....	10
<b>4 Metoder för materialinsamling och analys</b> .....	12
4.1 Deltagare.....	12
4.2 Skrivuppgift .....	12
4.3 Materialinsamling.....	13
4.4 Analysmetod.....	14
4.5 Etiska överväganden.....	15
<b>5 Resultat</b> .....	16
5.1 Starka skribenters redigeringsmönster.....	16
5.2 Svaga skribenters redigeringsmönster.....	21
5.3 Sammanfattning av resultaten.....	26
<b>6 Diskussion</b> .....	30
6.1 Diskussion av resultaten.....	30
6.2 Didaktiska implikationer.....	32
6.3 Avslutande reflektioner.....	33
<b>Referenslista</b> .....	34
<b>Tabeller och figurer</b>	
Figur 1. Hayes och Flowers skrivmodell (1980) .....	4

Figur 2. Hayes och Chenoweths flerlagermodell (2001) .....	6
Figur 3. Texttriangeln. Hoel (2001) .....	8
Tabell 1. Sammanställning av redigeringar och tidsförlopp för skribent 1 (stark).....	17
Tabell 2. Sammanställning av tid, antal redigeringar totalt och yt- respektive semantiska redigeringar totalt för skribent 1 (stark) .....	17
Tabell 3. Sammanställning av redigeringar och tidsförlopp för skribent 2 (stark).....	19
Tabell 4. Sammanställning av tid, antal redigeringar totalt och yt- respektive semantiska redigeringar totalt för skribent 2 (stark) .....	19
Tabell 5. Sammanställning av redigeringar och tidsförlopp för skribent 3 (stark).....	20
Tabell 6. Sammanställning av tid, antal redigeringar totalt och yt- respektive semantiska redigeringar totalt för skribent 3 (stark) .....	20
Tabell 7. Sammanställning av redigeringar och tidsförlopp för skribent 4 (svag).....	22
Tabell 8. Sammanställning av tid, antal redigeringar totalt och yt- respektive semantiska redigeringar totalt för skribent 4 (svag) .....	22
Tabell 9. Sammanställning av redigeringar och tidsförlopp för skribent 5 (svag).....	24
Tabell 10. Sammanställning av tid, antal redigeringar totalt och yt- respektive semantiska redigeringar totalt för skribent 5 (svag).....	24
Tabell 11. Sammanställning av redigeringar och tidsförlopp för skribent 6 (svag).....	25
Tabell 12. Sammanställning av tid, antal redigeringar totalt och yt- respektive semantiska redigeringar totalt för skribent 6 (svag).....	25
Tabell 13. Sammanställning av samtliga deltagares redigeringar i kategorier.....	26
Tabell 14. Sammanställning av den totala arbetstiden, antal redigeringar totalt samt antal ytreddigeringar och semantiska redigeringar för samtliga deltagare.....	27

# 1 Inledning

Texter i samhället har ökat explosionsartat de senaste decennierna. Det så kallade nya textsamhället vi lever i, innebär att människor utsätts för texter kontinuerligt i sin vardag, främst via medieteknologi. Detta fenomen har inneburit förändringar inom såväl kommersiella marknader som privatliv. Parallellt med medieteknologins påverkan på arbetslivet talar man om *den nya arbetsordningen*. Arbetsmarknaden idag ställer högre krav på flexibilitet och eget ansvar. De som förr utfört enklare rutinuppgifter enligt order förväntas nu vara en del av produktionen, planeringen och dokumentationen av arbetet. Läsandet och skrivandet har ökat inom alla yrken och förändringen är tydligast i arbeten som normalt inte anses vara skriftyrken (Karlsson, 2006).

Den nya arbetsordningen ställer därmed krav på en hög skriftkompetens oavsett yrke och ålder. Det påverkar i sin tur skolan. Undervisningen måste följa samhällets utveckling och bör därför sätta fokus på att stärka läs- och skrivförmåga.

## 1.1 Bakgrund

Två metoder som dominerat skolans skrivundervisning under 2000-talet är genreskrivandet och processkrivandet. De bygger på att läsning och skrivande knyts till varandra (se t.ex Martin & Rose, 2013 och Strömquist, 2015). Läsning är en del av skrivandet eftersom skrivande ofta bygger på läsning av andras och sin egen text. Skrivandet kan också vara en del av läsning då läsförståelse ofta redovisas genom skriven text. Genreskrivandets metodik fokuserar på elevers förmåga att skriva olika slags texter: berättande, beskrivande, instruerande, förklarande och argumenterande. Stort fokus ligger också på förberedandet inför skrivande. Eleverna får läsa mycket texter innan de själva börjar producera sin egen. Ett metaspråk om text utvecklas vilket gör att elever och lärare får ett gemensamt språk för att tala om de texter som hanteras i undervisningen. Processkrivandets metodik (se Strömquist, 2015) innebär förståelsen av skrivandet som en längre process med tre huvudfaser: förberedelsefas, skrivfas och bearbetningsfas (Randahl & Wengelin, 2015). I denna metodik finns ett stort intresse för hur texter utvecklas genom redigeringar av olika slag och hur redigeringsarbete påverkar textkvaliteten. Metoder som har utvecklats för detta är till exempel kamratrespons. En viktig framgångsfaktor är att lärare påtalar att texter blir bättre av

bearbetning. Betydelsen av detta är ett återkommande resultat (Berge & Skar, 2015). Med hjälp av kamratrespons ges eleverna möjlighet att ge och ta emot feedback. De distanseras från sin egen text och får andras perspektiv på arbetet under skrivprocessen (Hoel, 2000).

Forskning visar att lärares kunskap om elevers skrivprocesser är viktig för elevers utveckling av en allsidig läs- och skrivkompetens (Skolverket, 2015). Genom att få syn på hur starka skribenter går till väga när de bygger upp och redigerar text, får man redskap som kan nyttjas vid undervisning av svagare skribenter (Hayes & Flower, 1980). Forskning har till exempel visat att starka skribenter kan distansera sig från sin text och göra fler semantiska redigeringar än svagare skribenter. I denna studie intresserar jag mig för hur elever utvecklar den egna texten med hjälp av redigeringar (jfr Randahl, 2014). Jag studerar också hur kamratrespons påverkar elevers redigeringsmönster.

## 1.2 Syfte och frågeställning

Syftet med denna uppsats är att undersöka och jämföra redigeringsmönster hos starka och svaga skribenter samt hur dessa redigeringsmönster påverkas av kamratrespons. Genom att lärare får en bättre förståelse för skrivandets natur och om hur erfarna skribenter arbetar med text, kan de använda sig av de kunskaperna till att utforma en bättre skrivundervisning (Hayes & Flower, 1980).

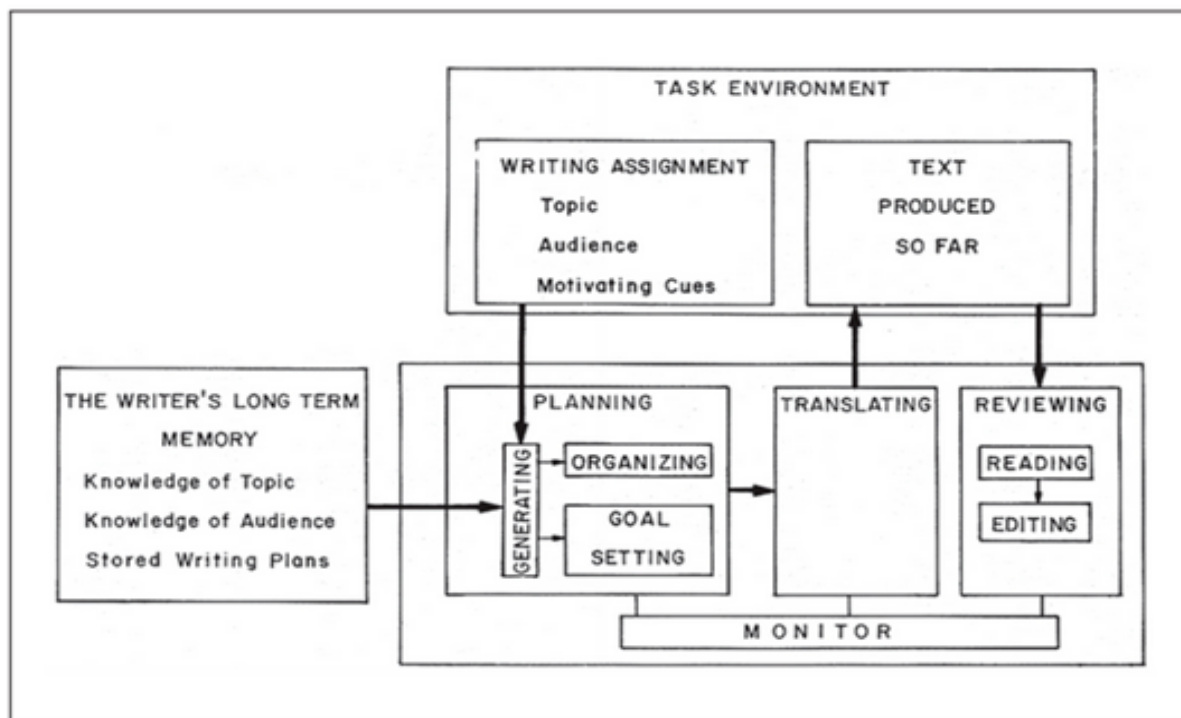
Jag söker svar på följande frågor:

1. Vilka likheter och skillnader finns det mellan starka och svaga elevskribenter i deras redigeringsmönster?
2. Hur påverkas skribenternas redigeringsmönster av kamratrespons?

## 2. Teoretiska modeller för skrivande

Forskning om elevers skrivande har vuxit fram i två skilda forskningstraditioner. Det har undersökts utifrån ett kognitivt perspektiv och ett mer socialt inriktat perspektiv (Randahl, 2014). Även om jag förstår skrivandet utifrån ett socialt perspektiv där kontexten, samspelet och medieringen har betydelse, ligger fokus i denna studie på individen och det kognitiva. Betydelsen av kontext och samspel i skrivandet har inte fokuserats i lika hög grad i den forskningstradition som har utgått från ett kognitivt perspektiv. Studiet av kamratresponsen säger inget om vilken respons skribenterna fick utan enbart när den skedde och hur redigeringsmönstret ser ut före och efter.

I många år har man sett redigering som något som bara påverkar ytan på texten, det vill säga ändringar i det grammatiska, skiljetecken och stavning etc. och att redigering endast förekom efter att man skrivit sitt första utkast. En sådan teori förutsätter att man skriver enligt en linjär skrivmodell: *prewriting*, *writing* och *rewriting* (Rohman & Wlecke, 1964). Hayes och Flowers (1980) var två av de forskare som diskrediterade den linjära skrivmodellen. De utförde protokollstudier om skrivprocesser som utmynnade i en välkänd skrivmodell som kom att påverka senare forskning i stor utsträckning. Deras protokollstudier, så kallad, "think aloud protocols" innebar att skribenter ombads rapportera hur de tänkte i samband med utförandet av en skrivuppgift. Analyserna av skribenternas utsagor gav insikt i olika kognitiva processer som utfördes i skrivprocessen. Hayes och Flower fick därigenom en detaljerad bild av vad som försiggick i skribenternas huvud, se figur 1.



Figur 1. Hayes och Flowers Skrivmodell (1980)

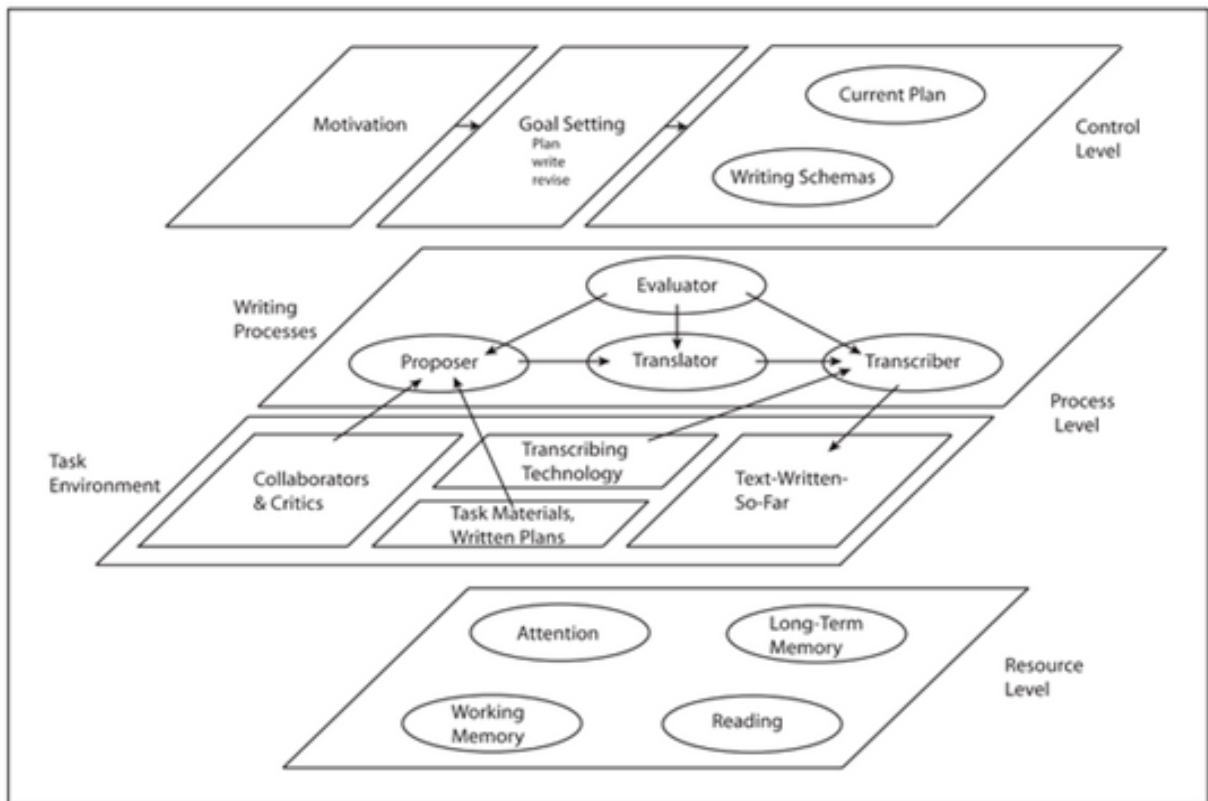
Skrivmodellen som bygger på analyserna av deras studie skildrar tre delprocesser med tillhörande subprocesser som interagerar med varandra under skrivprocessen: *planning*, *translating* och *reviewing*. Modellen visar också andra faktorer som påverkar skrivprocessen, som skribentens långtidsminne, uppgiftskontexten och en monitor, som representerar individuella skillnader i tillvägagångssätt hos skribenter. Resultaten av studien visar för det första att skrivprocessen inte är linjär utan rekursiv vilket betyder att delprocesserna återkommer i processen och interagerar med varandra.

Erfarna skribenter stannar upp och läser om vad de har skrivit och ger sig själva fler så kallade "process goals" under arbetets gång jämfört med mindre erfarna skribenter. "Process goals" är instruktioner eller mål som vägleder skribenten i hur hen ska fortsätta sin text. Det visar att hen har en medveten kontroll över sitt skapande och gör sig en mer omfattande bild över skrivprocessen (Hayes & Flower, 1980). Ju bättre elever är på att utvärdera den egna texten, desto fler "process goals" och revideringar utförs vilket påverkar textens kvalitet. Studierna har också visat att framförallt duktiga skribenter integrerar planering och revidering med andra aktiviteter i skrivprocessen.



Modellen har reviderats genomgående vid två tillfällen. I den senare modellen, den så kallade flerlagermodellen (Chenoweth & Hayes, 2001), beskrivs olika plan i skrivprocessen som interagerar med varandra och påverkar textkvaliteten. Det första planet benämner Chenoweth och Hayes *control level*. Här presenteras olika faktorer som skribenten själv kan påverka som exempelvis motivation, uppsättning av mål, planering och tankekartor. Nästa plan, *process level* är uppdelad i två delar. Den övre delen symboliserar skrivprocessen och det nedre är ett så kallat kontextplan som påverkar skrivprocessen. Skrivprocessens delar består av en så kallad *proposer, translator, transcriber* och en *evaluator*. Förslag och idéer översätts i huvudet till meningar som sedan transkriberas på papper. Hela processen utvärderas kontinuerligt av en *evaluator*. Kontextplanet består av kamratrespons, teknologi, material, uppgiftens ramar och den hittills genererade texten. I min studie intresserar jag mig för “collaborators and critics” då jag undersöker hur kamratrespons påverkar redigeringsmönster.

Det sista planet har Chenoweth och Hayes valt att kalla *resource level* där fyra olika resurser presenteras: *attention, long-term memory, working memory* och *reading*. Dessa resurser kan påverka elevens prestation i stor grad. I jämförelse med den första modellen finns ett större fokus på kontexten och vad den erbjuder, alltså en slags kontextuella resurser, och vad de kognitiva resurserna erbjuder i skrivandet.



Figur 2. Hayes och Chenoweths flerlagermodell (2001)

Hayes betonar även motivationens betydelse. För att få en adekvat bild av hur olika personer skriver måste vi lära oss hur motivation kan integreras i skrivmodellen, menar Hayes. Den uppenbara anledningen till att ha med motivation i modellen är att det har ett inflytande på personers vilja att skriva. Huruvida man skriver, hur långt man skriver och hur mycket uppmärksamhet som läggs på kvaliteten av det skrivna beror på skribentens motivation (Hayes, 2012). "Monitor" togs bort från den första modellen eftersom den framstod som en slags huvudprocess, en process som kontrollerade alla andra delprocesser vilket inte var Hayes och Flowers mening. Monitorn skulle ses som en förklaring till skribenters individuella skillnader i skrivprocessen. Vissa skribenter planerar mycket i förväg innan de börjar skriva medan andra interfolierar planeringen under skrivandets gång till exempel. Ett liknande koncept som kom att heta "model of revision" introducerades 1987 av Hayes, Flower, Schriver, Stratman och Cary. Modellen visar att skillnader i hur olika personer uppfattar redigeringsfenomenet "task definition", det vill säga vad redigering innebär, förklarar skillnader i tillvägagångssätt.

### 3. Tidigare forskning

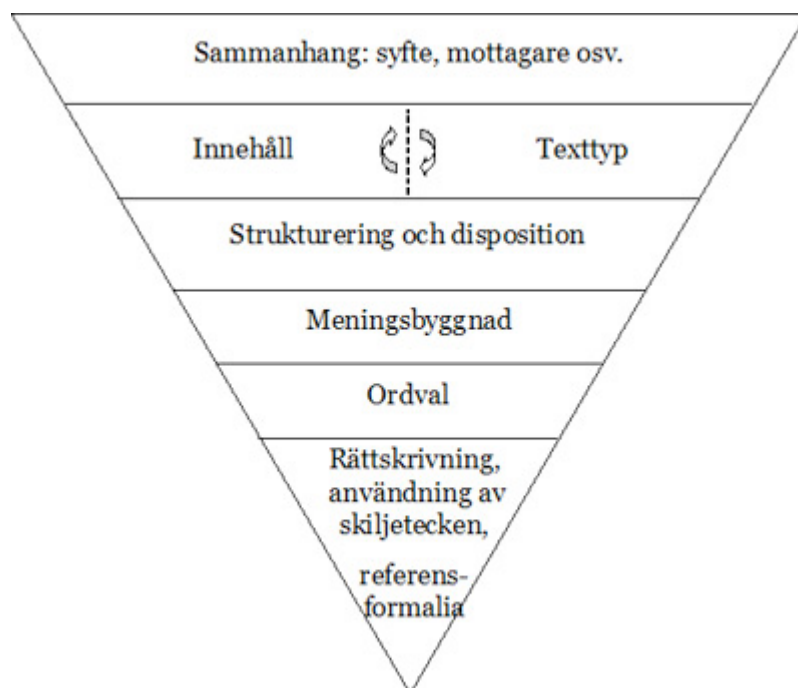
I följande avsnitt ges en överblick över den tidigare forskning som min uppsats grundar sig i. Jag har avgränsat mig till forskning som hanterar skribenters redigeringsmönster, skribenten som läsare av den egna texten samt skribenter som mottagare av respons.

#### 3.1 Skribenters redigeringsmönster

I Faigley och Wittes studie av redigeringsstrategier (1981) lyfts komplexiteten i att analysera redigeringsmönster fram. Forskare har försökt förstå sig på redigering på två olika sätt: de har studerat *effekterna* av redigering samt *orsakerna* till varför man gör en viss typ av ändring i sin text. I Faigley och Wittes analys (1981) jämfördes sex oerfarna unga skribenter med sex unga skribenter på avancerad nivå och sex vuxna på expertnivå. Resultaten av undersökningen visade att det fanns likheter mellan alla tre grupper. De avancerade unga skribenterna och vuxna experterna gjorde fler redigeringar under själva formuleringsfasen i början av texten, samt fler *meaning changes* vilket betyder att de gjorde redigeringar på en semantisk nivå jämfört med de oerfarna unga skribenterna. En likhet mellan de avancerade unga skribenterna och de mindre erfarna var att de båda gjorde mer än dubbelt så många *surface changes*, det vill säga ytredigeringar än vad de vuxna experterna gjorde. De unga avancerade skribenterna utförde alltså flest redigeringar totalt under skrivprocessen. De vuxna experterna gjorde också *surface changes* men de lade ner mest energi på att omarbete texten på ett semantiskt plan och avslutade med att "städa upp" i texten på ett ytligt plan. Antalet redigeringar är inte direkt knutet till textkvalitet. Vissa erfarna skribenter gör det mesta i huvudet innan de skriver vilket leder till färre redigeringar på pappret. För att textkvaliteten ska påverkas handlar det om i vilken grad redigeringsstrategierna för texten närmare målet med skrivuppgiften och skrivsituationen (Faigley & Witte, 1981).

Forskning har visat att redigering i skrivprocessen skiljer sig åt mellan starka och svaga skribenter. Starka skribenter, vilket innebär i detta fall skribenter som presterar på hög nivå i förhållande till betyg och kunskapskrav, gör sig en mer omfattande bild av skrivandet genom förmågan att kunna distansera sig från texten och se den i sin helhet.

Skrivprocessen kan försiggå på *global* och *lokal* textnivå. När skribenter redigerar text på en global nivå betyder det att de kan distansera sig från texten och behandla den på en abstrakt nivå som påverkar textens djup (Hoel 2000). Den lokala nivån innebär redigeringar som berör textens yta, det mer konkreta som ingår i en snävare kontext (se figur 1). De olika nivåerna i triangeln representerar en kognitiv hierarki. Längst upp föreligger de globala nivåerna som kräver mer komplexa kognitiva processer än de lokala nivåerna längre ner. Hoel (2000) skriver att elever som fokuserar mycket på den lokala nivån i sitt arbete har svårare att ställa om till en global nivå.



Figur 3. Texttriangeln (Hoel, 2001)

I Hoels undersökning av responsgrupper från 1980-talet visar det sig att elever ofta snabbt kan komma fram till lösningar vad gäller sats- och ordnivå medan betydelsebärande förändringar som anpassar texten efter exempelvis sammanhang, mottagare och syfte är svårare för dem att behandla. För erfarna skribenter är ofta den lokala nivån, som berör rättstavning, skiljetecken och syntax automatiserad vilket gör att de kan lägga ner mer kapacitet på de högre, globala nivåerna. Svagare skribenter lägger ner mer tid på ytredigeringar, de tycks ha svårigheter med att planera och få grepp om den globala textnivån. Forskning har också visat att drivna skribenter kan växla mellan olika nivåer samt hantera fler nivåer samtidigt under skrivprocessen (Hoel, 2000). Både när eleverna skriver egna texter och ger feedback på varandras texter kan det vara svårt att hantera både den lokala och den globala nivån

parallellt. Ofta görs “nedglidningar” vilket betyder att man glider ner från de globala nivåerna och koncentrerar sig på textens yta. Responsmallar som hjälper eleverna att bevara uppmärksamheten på den övre delen av texttriangeln har visat sig vara effektiva (Hoel, 2000).

David Wallace och John R. Hayes (1991) ville förbättra redigeringsförmågan hos förstaårselever på college då de hade observerat att dessa endast reviderade på lokal nivå. De erfarna skribenterna redigerade både på global och lokal nivå. Wallace och Hayes antog att detta berodde på olika uppfattning av “task definition” alltså vad revidering innebar. Forskarna menade att förstaårseleverna hade kunnat revidera text lika bra som de erfarna skribenterna om de kunde anta deras uppfattning av revidering. Hypotesen prövades genom att på åtta minuter förklara för förstaårseleverna hur erfarna skribenter går till väga när de redigerar och sedan låta dem redigera igen. Resultaten visade på drastiska förbättringar i kvaliteten av redigeringen. Studiens framgång uppvisar att elevers föreställning och kunskaper om redigeringsstrategier lagras i långtidsminnet och kan modifieras genom instruktioner.

I skolans skrivande är det vanligt att lärare ger respons på elevers texter och att eleverna efter det får arbeta vidare med texten. I internationell forskning har man konstaterat att elever har svårigheter med skrivandet av argumenterande text (Igland, 2007). I artikeln “Svinaktig vanskelig? Skriftleg argumentasjon på ungdomssteget” (Igland, 2007), presenteras en undersökning om vad det är som gör att eleverna får problem med skrivandet. Frågan har undersökts utifrån två infallsvinklar. Den första är en inblick i vad norsk och internationell forskning säger om det allmänna tillståndet för argumenterande skrivande i skolan. Den andra infallsvinkeln är en detaljerad genomgång av resultaten från en fallstudie där man undersökt skrivprocesser. Elever på högstadiet fick skriva ett första utkast av en argumenterande text. Därefter fick de feedback av en lärare i form av skriftliga kommentarer på olika nivåer av texten. Kommentarererna skulle fungera som underlag för fortsatt bearbetning av texten. Analysen av materialet visar att alla elever kunde göra bruk av responsen som berörde textens yta, dock inte textens djup. De svaga eleverna hade svårigheter att redigera på en global nivå jämfört med de starka eleverna.

## 3. 2 Skribenten som läsare av den egna texten

En egenskap som är gemensam för all skriftlig kommunikation är att det skrivna finns kvar som något slags externt minne som skribenten kan se tillbaka på under skrivprocessen. Det är viktigt för att eleven ska kunna planera det kommande stycket, skapa en röd tråd samt för att göra redigeringar i texten (Wengelin, Johansson & Johansson, 2011). Likt skrivande är läsning under skrivandet en pendlande eller rekursiv process mellan det som är och det som kunde varit. Wengelin, Johansson och Johansson (2011), undersökte hur stor andel av skrivtiden skribenter läser sina texter. De undersökte högpresterande respektive lågpresterande universitetsskribenter samt högpresterande respektive lågpresterande 15-åringar och tittade på om det fanns skillnader mellan grupperna. Resultaten visar att universitetsskribenterna läser mer i förhållande till 15-åringarna och att skribenter utan läs- och skrivsvårigheter läser mer generellt jämfört med skribenter med läs- och skrivsvårigheter. Man kan dock inte dra några entydiga slutsatser eftersom det är stor variation inom grupperna. Studien visade inga tydliga kopplingar mellan hur mycket man läser sin text och vilka egenskaper den får. Trots att de flesta modeller av skrivprocessen inkluderar resurser i form av läsning, finns det ett begränsat antal empiriska studier på området. Detta kan bero på att läsning utgör en mycket liten del av skrivprocessen som i sig är svår att undersöka. (Wengelin, Johansson & Johansson, 2011).

När elever läser sina texter överskattar de ofta läsarens förkunskaper och förmåga att kunna läsa mellan raderna. De har full förståelse för vad de skriver och tolkar in egna intentioner i texten. Just därför är det viktigt med kamratrespons som öppnar upp ögonen för sådant som skribenten inte ser i sin egen text. För att kunna omarbota sin text och upptäcka dess svagheter måste man läsa den flera gånger och läsa den med den utomstående läsperspektiv (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010).

### 3. 3 Skribenter som mottagare av respons

Kamratresponsen växte fram på 1980-talet inom den processorienterade skrivpedagogiken. De flesta studier som har gjorts handlar om lärares respons på elevtexter och inte elevers respons på varandras texter (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010). Frågan om eleverna blir "bättre" skribenter eller inte med hjälp av kamratrespons har inte något enkelt svar. Det kan bero på många andra faktorer än responsen i sig. Faktorer som den yttre pedagogiska kontexten, olika varianter av respons och gruppdynamiken behandlas väldigt lite i tidigare forskning. Enligt Hoels (2000) undersökning om huruvida elever påverkas av kamratrespons, lär sig elever mycket på lång sikt av att ge feedback till andra även om den konkreta texten inte alltid blir bättre av responsen. Genom att eleverna övar upp förmågan att vara kritiska när de läser andras texter, lär de sig också att vara kritiska till sin egen. I Parmenius-Swärds empiriska studie (2008) tar hon fasta på dilemman och hinder för skrivande samt elevers förslag på möjligheter. Några exempel på aktiviteter som eleverna ansåg betydelsefulla för sin egen skrivutveckling var bland annat att få arbeta aktivt med egna och andras texter samt att utveckla ett metaspråk för skrivande.

Kamratrespons under skrivandets gång kan betraktas ur två olika perspektiv: ett individperspektiv och ett sociokulturellt perspektiv. Ur ett individperspektiv kan kamratrespons bidra till att eleverna internaliserar en generell mottagarmedvetenhet som är relevant i alla skrivsituationer. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan kamratrespons bidra till en gemensam norm för texters kvalitet och ett metaspråk för att tala om text. Läsaren är lika viktig som skribenten i konstruerandet av texten, de har båda olika funktioner i diskursen (Hoel, 2000). Genom att ta emot och ge kamratrespons under skrivprocessen kan eleverna hjälpa varandra med att få syn på problem, möjligheter och alternativ som skribenten själv inte ser. Kamratresponsen synliggör både de starka och de svaga sidorna av texten (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010).

## 4. Metoder för materialinsamling och analys

I följande avsnitt redogörs för deltagarna, skrivuppgiften och materialinsamlingen samt metoder för analys av materialet. Avslutningsvis presenteras de etiska överväganden som har gjorts i denna studie.

### 4. 1 Deltagarna

Deltagarna går sitt första år på det samhällsvetenskapliga programmet på gymnasiet. Jag undervisade i klassen under två månaders praktik och fick därefter hjälp av min lokala lärarutbildare, som har kunskap om elevernas skrivförmåga i ämnet Svenska, att välja ut tre starka skribenter och tre svagare skribenter vars texter jag skulle använda mig av. De som jag kallar för starka skribenter har höga betyg i ämnet Svenska och de svaga har låga betyg i ämnet Svenska.

I skolans kontext där framgång ofta mäts i betyg, beskrivs eleverna i denna studie som svaga respektive starka skribenter. Med användning av begreppet "skribenter" istället för "elever" vill jag visa att det handlar om skrivförmåga, inte om deltagarnas styrkor och svagheter generellt i skolan. Jag vill också poängtera att det rör sig om ett specifikt ämne, Svenska.

### 4. 2 Skrivuppgift

Eleverna fick i uppgift att skriva en krönika utifrån ett tema som klassen arbetade med under några veckor. Temat handlade om hur man som individ kan göra skillnad i världen. Under första lektionen då temat introducerades fick eleverna sitta i grupper och leta upp bilder som de tyckte representerade gruppens tankar och idéer om ämnet. Detta presenterade de inför varandra. Följande lektion läste eleverna en kort fabel som berörde temat och diskuterade den i helklass. Fabeln och diskussionerna skulle fungera som inspiration till den krönika som eleverna skulle skriva. Därefter introducerades genren och de fick läsa och analysera olika krönikor. Eleverna påbörjade en tankekarta om vad de själva skulle skriva om. De fick en vecka på sig att skriva klart ett första utkast hemma för att sedan ta emot och ge skriftlig kamratrespons vid nästa lektionstillfälle.



Att ge och få kamratrespons var något som eleverna var vana vid. Kamratresponsen bestod av en mall utformad så att eleverna styrdes att se till det globala såväl som det lokala i varandras texter. Mallen visades under hela lektionen på Power Point. Varje elev har en skoldator och använder Hjärntorget som pedagogiskt IT-stöd. Via en av Hjärntorget's funktioner gjordes en slumpmässig och anonym delning av elevtexterna i klassen. Varje elev fick två anonyma texter som de skulle ge respons på under lektionstillfället. Detta innebar att varje elev fick tillbaka respons på sin text ifrån två olika anonyma elever. Responsen godkändes av mig innan de påbörjade omarbetet med sina egna texter. Efter godkännandet av kamratresponsen fick de ytterligare en vecka på sig att bearbeta sin text både hemma och under lektionstid innan den slutgiltiga inlämningen. Krönikan skulle vara max 800 ord och minst 500 ord vilket motsvarar en, till en och en halv sida löptext.

## 4. 3 Materialinsamling

Materialet har samlats in i samband med den sista VFU-perioden på ämneslärarutbildningen. Ett medvetet beslut gjordes att inte berätta på förhand för eleverna att några av texterna skulle användas i en undersökning för mitt examensarbete. Jag gjorde därför inga intervjuer under själva skrivprocessen heller. På så sätt blir situationen mer autentisk. Detta metodologiska val är knutet till Faigley och Wittes (1981) tanke om att det behövs studier av skrivprocesser där eleverna får skriva i den naturliga skolmiljön utan vetskapen om att de kommer bli analyserade steg för steg. Även om uppmaningen är gammal så är den fortfarande relevant i och med att mycket forskning utförs i en laborativ miljö. Hayes och Flower (1980) använder i sin studie "think aloud protocols" vilket tvingar eleverna att hantera två saker samtidigt. När de skriver måste de verbalisera hur de tänker vilket anses svårt av många eftersom skrivprocessen innebär olika simultana aktiviteter i ens huvud. I Faigley och Wittes studie (1981) nämner de att många skribenter upplever att den muntliga analysen av hur de tänker när de skriver avbryter deras naturliga tankegångar och påverkar deras förmåga att skriva. Ny teknik ger oss nya redskap för att undersöka elevers skrivande. Google Drive är ett sådant verktyg som redan används på hela skolan då eleverna skriver arbeten. I denna studie är texterna skrivna i Google Drive. Dokumenten delades med mig från och med datumet då skrivuppgiften introducerades, vilket de vanligtvis gör när de skriver arbeten. I Google Drive sparas texten automatiskt varje minut vilket ger mig en detaljerad ändringshistorik som

innebär ett rikt material att undersöka. Jag har gått igenom varje textversion och kategoriserat alla redigeringar under hela skrivprocessen. Alla förändringar som sker mellan två textversioner markeras med grön färg. I ändringshistoriken kan det se ut på följande sätt:

“Frågan om GMO, (~~eller~~ Genmodifierade Organismer) ~~är en fråga som~~ väcker många tankar.”

Här ser man att skribenten gör en omformulering i relation till den tidigare versionen. “GMO (eller Genmodifierade Organismer) är en fråga som” → ”Frågan om GMO, Genmodifierade Organismer väcker många tankar”.

## 4. 4 Analysmetod

Jag har använt mig av både induktiv och deduktiv analysmetod. Den induktiva analysmetoden innebär att jag har utgått ifrån enskilda iakttagelser i mitt material och sökt efter mönster (jfr Randahl, 2014). När jag dokumenterade mina iakttagelser tillämpade jag deduktiv metod då jag använde på förhand definierade kategorier för analysen av redigeringsmönster. Följande kategorier är inspirerade av Lillis studie (2008) där hon jämför redigeringar mellan två versioner av en vetenskaplig artikel:

1. Tillägg. (Skribenten lägger till information i vissa meningar)

“Vi som nu har möjligheten, ~~makten och pengarna till~~ att påverka ~~framtiden för dessa människor~~”

2. Strykning. (Ett ord, en mening eller ett stycke stryks)

“~~Allt handlar om bekvämlighet.~~”

3. Omformulering. (Skribenten skriver om en mening eller byter ut ord)

“För mig känns ~~svaret på den här frågan som en självklarhet~~~~detta ganska självklart.~~”

4. Omdisponering. (Skribenten flyttar ett helt stycke och placerar det någon annanstans i texten). Exempel saknas eftersom det berör mycket text.
5. Rättning. (Stavfel, glömda bokstäver, språkfel och dylikt rättas till)

“En del hamnar i depressionerretioner”

Jag har också gjort ett övervägande och delat in varje redigering i en yt- respektive semantisk kategori efter Faigley & Wittes studie (1981). Med semantiska redigeringar menar jag betydelsebärande redigeringar som anpassar texten efter exempelvis sammanhang, mottagare och syfte etc. Ytredigeringar innebär redigeringar som enbart påverkar textens yta som till exempel stavfel, syntax och skiljetecken etc. I Google Drive kan man se när en redigering görs och hur lång tid ett dokument är öppet. Det innebär att jag kan jämföra hur redigeringsmönstren ser ut innan och efter kamratresponsen. Jag kan inte avgöra om redigeringarna som gjordes efter kamratresponsen var en effekt av den eftersom jag inte har inkluderat den exakta responsen i studien. På grund av tidsbrist har jag fått avgränsa mitt material men jag tycker fortfarande att det är relevant att jämföra texternas redigeringsmönster före och efter kamratresponsen då de faktiskt skiljer sig åt för vissa skribenter.

## 4. 5 Etiska överväganden

Inom forskning av detta slag finns det etiska riktlinjer som reglerar informations-, samtyckes-, konfidentialitet och nyttjande.

Informations- och samtyckeskravet har jag hanterat genom att informera eleverna efter att de avslutat sina arbeten, om mitt examensarbete och nämna att jag behövde frivilliga deltagare i min undersökning. Att delta i studien var alltså inte ett beslut som eleverna behövde ta innan de påbörjade arbetet. Eleverna informerades om vad deltagandet skulle innebära och om deras rätt att avbryta sin medverkan om så önskas. Eftersom eleverna är myndiga var samtycke från en förälder inte nödvändigt för denna studie. Konfidentialitetskravet hanteras i denna studie genom anonymisering av alla deltagare. Ingen ska påverkas negativt av sin medverkan.

Nyttjandekravet uppfylls då det insamlade materialet enbart används för forskningsändamål och fortbildning.

Jag inhämtade samtycke från hela klassen via min lokala lärarutbildare. Jag kunde i efterhand välja ut sex stycken deltagare totalt varav tre svaga och tre starka med hjälp av min LLU.

## 5. Resultat

Följande avsnitt behandlar de olika deltagarnas resultat i form av tabeller som kommenteras. Tabellerna består av olika redigeringskategorier samt de skrivtillfällen som skribenten har skrivit i sin text. Jag har valt att ha med en rad som jag kallar för kamratrespons då det blir tydligt när i processen den sker. Avslutningsvis görs en sammanfattning av samtliga sex deltagares resultat.

### 5.1 Starka skribenters redigeringsmönster

I detta avsnitt redogörs för de tre starka skribenternas redigeringsmönster.

Siffrorna i tabell 1 visar att omformuleringar är den typ av redigering som dominerar under skrivprocessens gång för skribent 1. De två sista kolumnerna i tabell 2 visar att skribenten gör mer än dubbelt så många semantiska redigeringar jämfört med antal ytredigeringar. Skribent 1 lägger ner totalt 5h12min arbetstid på Google Drive med pauser. De utför totalt 15 ytredigeringar varav två i början och 13 i slutet av arbetet. De 36 semantiska redigeringarna utförs genom hela arbetet men framför allt mot slutet då antalet redigeringar är som högst.

Tabell 1- Sammanställning av redigeringar och tidsförlopp för skribent 1 (stark).

Skribent 1 (stark)	Tillägg	Strykning	Omformulering	Omdisponering	Rättning
26/2 Lektion	0	1	0	0	0
3/3 Hemma	2	7	5	0	0
<b>4/3 Kamratrespons</b>	0	0	0	0	0
10/3 Hemma	2	0	1	0	0
11/3 Lektion	9	6	16	0	2
<b>Totalt</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>22</b>	<b>0</b>	<b>2</b>

Tabell 2- Sammanställning av tid, antal redigeringar totalt och yt- respektive semantiska redigeringar totalt för skribent 1 (stark).

Totalt	Total skrivtid	Redigeringar	Ytredigeringar (lokal nivå)	Semantiska redigeringar (global nivå)
Skribent 1 (stark)	5h12min	51	15	36

Redigeringar utförs inom varje stycke innan texten byggs på. När det första utkastet är klart börjar skribenten läsa om och rör sig mellan textens olika delar och redigerar. Redigeringarna påverkar kvaliteten på texten och skribenten anpassar den på så sätt efter skrivuppgiftens mål. Skribenten arbetar för det mesta på global nivå vilket uppenbaras av att många “meaning changes” utförs, det vill säga betydelsebärande förändringar i texten. Att röra sig mellan olika delar i texten under bearbetningsprocessen tyder på att elevskribenten kan distansera sig från den och få en mer omfattande bild av textens innehåll och struktur. Följande exempel visar hur skribenten gör en omformulering då en retorisk fråga byts ut mot tre argument. Vid omläsning av sin text tycks skribenten ha upptäckt att det inte blev tydligt för läsaren vad GMO stod för.

“GMO är framtiden. GMO är mänsklighetens räddning. **Men det finns ändå personer som är emot det.**”

Man kan med hjälp av GMO göra slut på svält i världen, göra att växter kan växa bättre i olika klimat, och man kan dessutom göra mat mer hälsosam. Men ändå så finns motståndare. Deras huvudsakliga argument mot GMO är att det kan ~~Varför är det då så många som är emot det, och ännu värre: Många som inte vet över huvud taget vad det är, och så ska det väl inte vara?'~~

De sista minuterna av arbetet gör skribenten endast några ytreddigeringar. Skribenten förlänger meningen genom att ta bort en punkt och lägga till en konjunktion för att binda samman två satser:

“Enkelt sagt så kan vi få mer, och nyttigare mat, ~~och~~ dDet är bara ett av användningsområdena.”

Det tabellerna inte visar är att skribent 1 har en anteckning i dokumentet i form av ett citat som senare i skrivprocessen bakas in i texten. Man kan se detta citat som en del av en textplanering:

“På vägarna möter man välnärda män och kvinnor, unga flickor och pojkar som har lätt till skratt och som tycker om att ställa till med lantliga fester igen.” (Giono, 1959).

Den totala mängden redigeringar fördubblas efter kamratresponserna. Kamratrespons kan hjälpa skribenter att få distans från sin text, att se den på nytt och få syn på saker som de själva inte ser. I detta fall är det mycket möjligt att kamratresponserna hade en sådan effekt eftersom antalet redigeringar fördubblades. Den dominerande redigeringstypen som gjordes efter kamratresponserna var omformuleringar som påverkade texten på ett semantiskt plan. Skribenten avslutar med ytreddigeringar.

I följande tabell presenteras resultaten för skribent 2.

Tabell 3- Sammanställning av redigeringar och tidsförlopp för skribent 2 (stark).

Skribent 2 (stark)	Tillägg	Strykning	Omformulering	Omdisponering	Rättning
3/3 Hemma	2	6	7	1	2
<b>4/3 Kamratrespons</b>	0	0	0	0	0
10/3 Hemma	1	1	1	0	3
11/3 Lektion	8	3	10	0	4
<b>Totalt</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>18</b>	<b>1</b>	<b>9</b>

Tabell 4 - Sammanställning av tid, antal redigeringar totalt och yt- respektive semantiska redigeringar totalt för skribent 2 (stark).

Totalt	Total skrivtid	Redigeringar	Ytredigeringar (lokal nivå)	Semantiska redigeringar (global nivå)
Skribent 2 (stark)	6h	49	16	33

I likhet med föregående deltagare, visar tabell 3 att det är omformuleringar som dominerar under skrivprocessen för denna skribent. De flesta redigeringar görs i början och i slutet av processen. Skribent 2 har också gjort en omdisponering i sin text vilket visar på förmågan att redan vid ett tidigt stadium kunna se texten i sin helhet. Tabell 4 visar att skribenten har lagt ner 6 timmar på Google Drive inklusive pauser. Det totala antalet redigeringar liknar skribent 1. Detsamma gäller för antalet ytredigeringar i relation till semantiska redigeringar, det är ungefär dubbelt så många semantiska redigeringar. Både ytredigeringar och semantiska redigeringar förekommer kontinuerligt genom hela arbetet. Dock figurerar något fler ytredigeringar mot slutet.

Det tabellerna inte visar är att denna skribent också har antecknat idéer och frågor i dokumentet på förhand som hen vid ett senare skede bakar in i texten. I detta fall har skribenten antecknat följande fråga vid ett tidigt stadium i processen:

Jag har nu en fråga: Hur kommer det sig att det endast är i Sverige som migrationssystemet nått bristningsgränsen?

Likt föregående skribent tycks skribent 2 läsa igenom texten innan hen fortsätter. Varje stycke omarbetas några gånger innan texten byggs på. När det första utkastet är klart rör sig skribenten upp och ner mellan olika stycken vilket vittnar om att skribenten har en mer omfattande bild av textens struktur och innehåll.

Efter kamratresponserna ökar antalet redigeringar totalt till nästan dubbelt så många. De dominerande redigeringstyperna är i detta fall omformuleringar och tillägg. Lika mycket ytredigeringar och semantiska redigeringar görs efter kamratresponserna.

Sammanställningen nedan berör skribent 3.

Tabell 5- Sammanställning av redigeringar och tidsförlopp för skribent 3 (stark).

Skribent 3 (stark)	Tillägg	Strykning	Omformulering	Omdisponering	Rättning
3/3 Hemma	5	6	7	1	1
<b>4/3 Kamratrespons</b>	0	0	0	0	0
10/3 Hemma	1	0	1	0	1
11/3 Lektion	20	6	21	1	5
<b>Totalt</b>	<b>26</b>	<b>12</b>	<b>28</b>	<b>2</b>	<b>7</b>

Tabell 6- Sammanställning av tid, antal redigeringar totalt och yt- respektive semantiska redigeringar totalt för skribent 3 (stark).

Totalt	Total skrivtid	Redigeringar	Ytredigeringar (lokal nivå)	Semantiska redigeringar (global nivå)
Skribent 3 (stark)	5h23min	75	43	32



Tabell 5 visar att den dominerande redigeringsstypen återigen är omformuleringar. I detta fall är antalet tillägg och omformuleringar betydligt fler än de resterande kategorierna. Tabellen visar att två omdisponeringar har gjorts, en i början likt skribent 2 och en mot slutet. I tabell 6 ser vi att arbetstiden på Google Drive inte skiljer sig mycket från skribent 1 och 2. Här har det lagts fem timmar och tjugotre minuter. De två föregående skribenterna gjorde omkring 50 redigeringar medan skribent 3 gör något fler, 75 stycken totalt. Ytredigeringarna är betydligt fler i detta fall men de semantiska är lika många i antal som ovanstående skribenter. Likt skribent 1 görs de flesta ytredigeringar i början och i slutet och de semantiska redigeringarna i mitten. Följande exempel visar på ytredigeringar som görs i början av skrivprocessen. Skribenten gör en omformulering som inte förändrar texten betydelsemässigt:

“en 5 årig kille skulle ~~aldrig~~ ~~inte~~ någonsin få bestämma vad jag skulle leka på rasterna.”

Då skribent 3 har skrivit två stycken stannar hen upp och läser om. Redigeringar görs i båda styckena innan nästa stycke påbörjas. Likt skribent 1 och 2 omarbetas styckena främst genom omformuleringar, tillägg och strykningar under skrivprocessen. Precis som föregående skribenter har en mening skrivits för att senare användas i texten. I detta fall ett citat ifrån en bok:

“Om 30 år kommer de där 10 000 träden bara att vara en droppe i havet” (Giono, 1953).

Betydligt fler redigeringar görs i det senare skedet av skrivprocessen och efter kamratresponserna. Majoriteten av de semantiska redigeringarna görs efter kamratresponserna.

## 5.2 Svaga skribenters redigeringsmönster

I följande avsnitt redogörs för de tre svaga skribenternas redigeringsmönster.

För skribent 4 är det flesta redigeringar omformuleringar på ytnivå som inte förändrar texten betydelsemässigt. I tabell 8 ser man att antalet ytredigeringar i relation till semantiska redigeringar är tvärt om för denna skribent jämfört med de tre starka. Här är det mer än

dubbelt så många ytreddigeringar som semantiska redigeringar. Antalet semantiska redigeringar är hälften så många i jämförelse med hur de starka skribenterna redigerar.

Tabell 7- Sammanställning av redigeringar och tidsförlopp för skribent 4 (svag).

Skribent 4 (svag)	Tillägg	Strykning	Omformulering	Omdisponering	Rättning
26/2 Lektion	0	1	2	0	1
3/3 Hemma	1	2	3	0	1
<b>4/3 Kamratrespons</b>	8	8	12	0	3
10/3 Hemma	5	1	5	0	2
11/3 Lektion	4	4	4	0	0
<b>Totalt</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>26</b>	<b>0</b>	<b>7</b>

Tabell 8- Sammanställning av tid, antal redigeringar totalt och yt- respektive semantiska redigeringar totalt för skribent 4 (svag).

Totalt	Total skrivtid	Redigeringar	Ytreddigeringar (lokal nivå)	Semantiska redigeringar (global nivå)
Skribent 4 (svag)	6h55min	67	52	15

Ett konstaterande gällande arbetstiden är att denne skribent lägger ner lite mer tid än vad de starkare skribenterna gör. Skribent 4 kommer igång med arbetet senare än de starka skribenterna. Under de tre första lektionerna har eleven endast skrivit fem meningar. Efter kamratresponsen går skribenten tillbaka i sitt korta stycke och gör tillägg, strykningar och omformuleringar som påverkar texten på ett yttre och ett semantiskt plan. Exemplet nedan är taget efter kamratresponsen. I den första meningen görs en omformulering och i den andra görs en strykning:

Man befinner sig då i en ~~väldigt svår situation~~~~mörk situation~~. Men för att man skall kunna må bra igen och kunna acceptera är det viktigt att ~~lyckas och att inte må dåligt~~, hitta något som inspirerar dig.

Något som inte syns i tabellerna är att eleven har svårt att skriva en sammanhängande text. Det skrivs olika stycken som inte hänger ihop, det finns ingen röd tråd i skrivandet. Skribenten stannar kvar i samma stycke länge och verkar ha svårigheter att komma vidare. Det kan bero på att det inte finns en bra planering vilket gör det svårt att se vad nästa steg i texten bör handla om. Skribent 4 inte har några anteckningar på idéer och tankar som hen vill ha med i texten. Om skribenten hade gjort en tankekarta eller antecknat idéer på förhand som de starka skribenterna gjorde hade det kanske underlättat.

Efter att ha fått kamratrespons gör skribenten fler redigeringar än innan, se tabell 7. De totalt 52 ytredigeringarna görs genom hela skrivprocessen och de 15 betydelsebärande redigeringarna görs efter kamratresponsen.

Nästa skribent har gjort betydligt färre redigeringar än de föregående fyra skribenterna. Strykningar är den typ av redigering som dominerar i detta fall. Mindre arbetstid har lagts ner jämfört med de andra deltagarna, i detta fall 4 timmar totalt. Av de 25 redigeringar som utförts är 18 ytredigeringar och 7 semantiska. Som för skribent 4 är antalet ytredigeringar mer än dubbelt så många i förhållande till de semantiska redigeringarna. De semantiska utförs mest i början och de yttre förändringarna på slutet av arbetsprocessen.

Följande sammanställning berör skribent 5.

Tabell 9- Sammanställning av redigeringar och tidsförlopp för skribent 5 (svag).

Skribent 5 (svag)	Tillägg	Strykning	Omformulering	Omdisponering	Rättning
3/3 Hemma	1	7	3	0	3
<b>4/3 Kamratrespons</b>	0	0	0	0	0
6/3 Hemma	3	1	1	0	1
11/3 Lektion	2	2	0	0	1
<b>Totalt</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>5</b>

Tabell 10- Sammanställning av tid, antal redigeringar totalt och yt- respektive semantiska redigeringar totalt för skribent 5 (svag).

Totalt	Total skrivtid	Redigeringar	Ytredigeringar (lokal nivå)	Semantiska redigeringar (global nivå)
Skribent 5 (svag)	4h	25	18	7

Skribent 5 skriver på utan att stanna upp och läsa om vilket resulterar i färre redigeringar under arbetets gång. Två helt olika krönikor med låg kvalitet hann skrivas på 4 timmars arbetstid. Att denna skribent hinner skriva betydligt mer än de andra på kortare tid kan bero på att hen inte lägger ner mycket tid åt redigering utan bara skriver på. Tabellerna 9 och 10 representerar enbart en av texterna. I detta fall fanns inte heller någon tankekarta eller anteckningar som visar på planering.

Inga markanta förändringar i sker efter kamratresponsen för denna skribent.

I nästa tabell presenteras resultaten för skribent 6.

Tabell 11- Sammanställning av redigeringar och tidsförlopp för skribent 6 (svag).

Skribent 6 (svag)	Tillägg	Strykning	Omformulering	Omdisponering	Rättning
26/2 Lektion	0	1	1	0	0
1/3 Hemma	0	0	3	0	1
2/3 Hemma	2	4	3	0	3
3/3 Hemma	1	5	2	0	0
<b>4/3 Kamratrespons</b>	0	0	0	0	0
11/3 Lektion	5	2	3	0	4
<b>Totalt</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>8</b>

Tabell 12- Sammanställning av tid, antal redigeringar totalt och yt- respektive semantiska redigeringar totalt för skribent 6 (svag).

Totalt	Total skrivtid	Redigeringar	Ytredigeringar (lokal nivå)	Semantiska redigeringar (global nivå)
Skribent 6 (svag)	9h	40	32	8

I tabell 11 kan man konstatera att strykningar och omformuleringar är det vanligaste i denna text. Totalt utförs 40 redigeringar varav 32 är ytredigeringar och endast 8 semantiska. Återigen har vi en svag skribent som gör betydligt fler ytredigeringar i förhållande till semantiska. Skribenten lägger ner väldigt mycket tid på en och samma mening och stycke och hoppar inte mellan olika stycken. Skribent 6 tycks inte ha förmåga att fokusera hela texten utan har ett lokalt fokus (jfr Hoel och Dysthe, 2000).

I detta fall görs det fler redigeringar före kamratresponsen än efter. Efter kamratresponsen läser skribenten om texten och utför några få semantiska redigeringar. Ytredigeringarna görs genom hela skrivprocessen medan de få semantiska görs efter kamratresponsen.

## 5.3 Sammanfattning av resultaten

I följande avsnitt har jag sammanställt samtliga deltagares resultat i två tabeller som kommenteras. Den ena tabellen visar en sammanställning deltagarnas redigeringsmönster och den andra redogör för den totala arbetstiden, antal redigeringar totalt samt antal ytredigeringar och semantiska redigeringar.

Tabellen nedan visar den totala summan för starka respektive svaga skribenters redigeringsmönster utifrån redigeringskategorier som jag har använt mig av i min analys.

Tabell 13. Sammanställning av samtliga deltagares redigeringar i kategorier

	Tillägg	Strykning	Omformulering	Omdisponering	Rättning
Starka skribenter	50	36	68	3	18
Svaga skribenter	32	38	42	0	20
Totalt	82	74	110	3	38

I tabell 13 kan man konstatera att omformuleringar är den dominerande redigeringsstypen hos de starka skribenterna. Skribent 1, 2 och 3 har gjort fler tillägg, omformuleringar och omdisponeringar än de svagare skribenterna. Dessa redigeringsstyper påverkar i större grad det semantiska planet än vad rättning gör. Resultaten visar på liknande siffror i kategorin strykningar. Strykningar kan användas på både en global och lokal nivå. De svaga skribenterna gör de flesta strykningar i början av texten då de tycks försöka komma på vad de ska skriva om. De stryker de senast skrivna medan de starka skribenterna gör fler strykningar på global nivå senare i arbetet. Antalet omdisponeringar är fler hos de starka skribenterna vilket tyder på en förmåga att se texten i sin helhet, och redigera på global nivå. Hayes och Flowers modell (1980) beskriver hur de olika delprocesserna *planning*, *translating* och

*reviewing* interagerar med varandra under skrivprocessen vilket visar på ett rekursivt skrivande. Ingen av de svagare skribenterna gjorde någon omDispositionering.

Tabell 14. Sammanställning av den totala arbetstiden, antal redigeringar och antal yt- respektive semantiska redigeringar för alla sex deltagare.

	Arbetstid totalt	Redigeringar totalt	Ytredigeringar (lokal nivå)	Semantiska redigeringar (global nivå)
Starka skribenter	16h35min	175	74	101
Svaga skribenter	19h55min	132	102	30

De starka skribenterna har alla tre ett liknande redigeringsmönster generellt. De tre svagare skribenternas redigeringsmönster varierar mycket i antal sinsemellan. Skrivtiden skiljer sig en del mellan de två grupperna. De starka skribenterna lade ner ungefär sex timmars skrivtid var på Google Drive med pauser. Den första kolumnen i tabell 14 visar att skrivtiden är längre hos de svaga skribenterna. Vanligtvis lägger svagare skribenter ner mindre tid än starkare skribenter men i detta fall var det skribent 5 som drog upp snittet med nio timmars arbetstid. Skribent 4 och 6 lade ner fyra timmar respektive sex timmar och femtiofem minuter. Pauserna i skrivandet kan exempelvis ha inneburit ett aktivitetsbyte eller inläsning på ämnet de skrev om eller också planering av skrivandet. Materialet visar också att två av de tre svagare skribenterna kom igång med skrivandet vid ett senare skede. De började skriva som mest dagen före inlämningsdatumet. De starkare skribenterna påbörjade sin skrivprocess tidigare.

De starka skribenterna har ett liknande mönster gällande antal redigeringar jämfört med de svaga. Skribent 1 och 2 gör 51 respektive 49 redigeringar totalt och skribent 3 gör 75 stycken. Det individuella antalet totala redigeringar hos de svaga skribenterna skiljer sig åt. Skribent 4 gör 67 stycken, skribent 5 gör endast 25 stycken och skribent 6 gör 40 stycken.

Totalt gör de starkare skribenterna betydligt fler redigeringar än de svagare vilket stämmer överens med Faigley och Wittes undersökning (1981). De gör också dubbelt så många semantiska redigeringar i förhållande till ytredigeringar förutom skribent 3 som gjorde lika många semantiska redigeringar som de två andra men något fler ytredigeringar. Det skiljer sig mycket mellan antalet semantiska redigeringar hos de starka i förhållande till de svaga vilket var ett förväntat resultat i och med Faigley och Wittes (1981) undersökning så de konstaterade att de avancerade skribenterna gjorde fler "meaning changes" än de mindre erfarna. Min studie visar också att de svaga skribenterna gör mer än tre gånger så många ytredigeringar som semantiska, likt resultaten i Faigley och Wittes studie (1981).

Ett tydligt mönster som man kan urskilja och som stämmer överens med tidigare forskning, är att de erfarna skribenterna stannar upp när de skriver för att läsa om stycket de håller på att skriva (Hayes & Flower, 1980). De arbetar på global nivå då de skriver stycke för stycke och arbetar länge inom varje stycke innan de skriver vidare. De rör sig mellan textens olika delar och redigerar. De erfarna skribenterna har gemensamt att de gör både semantiska redigeringar och ytredigeringar under hela skrivprocessen. Två av de starkare deltagarna gjorde dubbelt så många semantiska redigeringar som ytredigeringar. De avslutar skrivprocessen som de vuxna på expertnivå i Faigley och Wittes studie (1981) med enbart ytredigeringar som för att "städa upp" i texten innan den slutgiltiga inlämningen. De tycks kunna distansera sig från texten och få en mer omfattande bild av såväl textens struktur som innehåll. De svaga skribenterna tycks ha svårigheter att komma ifrån ett lokalt fokus. De stannar inte upp och läser om vad de skrivit. De flesta redigeringar som görs är i stycket eller meningen som de håller på att skriva.

De starka skribenterna har alla tre haft en mening eller några ord antecknade längre ner i dokumentet. Det är idéer som senare bakas in i texten vilket är exempel på planering av sin skrivning, man sätter upp mål för sig själv, "process goals" som enligt Hayes och Flowers studie (1980) i sin tur påverkar texten kvalitet. Ingen av de svagare skribenterna hade några anteckningar.

Kamratresponsen tycks ha påverkat de starka skribenterna mer än de svaga. Efter kamratresponsen gjorde skribent 1, 2 och 3 mer än dubbelt så många redigeringar. Den dominerande redigeringskategorin var "omformuleringar" som påverkade texten på ett semantiskt plan. För de svaga skribenterna ser det annorlunda ut. Skribent 4 gjorde något fler redigeringar efter kamratresponsen, några få globala och de flesta på lokal nivå. För skribent 5



skedde ingen större förändring efter kamratresponsen. Skribent 6 gjorde fler redigeringar före kamratresponsen än efter. Några få semantiska gjordes efter. Däremot kom de svagare skribenterna igång med skrivandet efter kamratresponsen.

## 6. Diskussion

I följande avsnitt diskuteras resultaten utifrån frågeställningarna som presenteras i syftet. Resultaten följs av didaktiska implikationer och därefter några avslutande reflektioner.

### 6.1 Diskussion av resultaten

På frågan om vilka likheter och skillnader det finns mellan starka och svaga elevskribenter i deras redigeringsmönster kan man konstatera att det är skillnader som dominerar. Det finns inte många likheter i redigeringsmönstret mellan de starka och de svaga skribenterna mer än att de gör ungefär lika många rättningar och strykningar. Resultaten visar dock att det finns en hel del skillnader mellan de två grupperna. Det som blir tydligt är att de tre starka skribenterna tycks ha lika strategier under skrivprocessen. De svaga skribenternas redigeringsmönster skiljer sig åt mycket. De behöver hitta en strategi som fungerar och som de kan ha användning av vid alla skrivtillfällen. En intressant observation hos de starka skribenterna är att de stannar upp i skrivandet, läser om och redigerar i olika stycken innan de fortsätter bygga på texten. På det sättet utvärderar de sig själva under skrivprocessen och formulerar "process goals" där planering och revidering interagerar (Hayes & Flower, 1980). Förmågan att ge sig själv "process goals" innebär att man fastställer mål som hjälper en att veta hur man ska komma vidare i texten och vad nästa stycke ska handla om. Denna redigeringsstrategi innebär att skribenten får en mer omfattande bild av textens struktur och innehåll.

Det märks att de svagare skribenterna lägger ner mest energi på textens ytplan och att de har svårigheter att ta sig upp och redigera på global nivå. Om de lyckas ta sig ur det lokala och distansera sig ifrån texten kan de också börja planera, sätta upp mål som gör att texten blir mer sammanhängande och fokusera på att föra texten närmare skrivuppgiftens mål. Att de svagare skribenterna gör betydligt fler ytredigeringar totalt jämfört med de starka kan bero på att den lokala nivån ofta är automatiserad för de starka, vilket betyder att de lägger ner mindre tid på redigeringar som till exempel berör stavning, syntax och skiljetecken.

Textens kvalitet behöver inte öka för att man gör många redigeringar. Vissa starka skribenter gör det mesta i huvudet vilket leder till färre redigeringar på pappret. Hayes och Flower

(1980) menar att ju mer redigeringar som görs desto mer ökar textkvaliteten medan Faigley och Witte (1981) säger att textkvaliteten endast påverkas om skribenten utför redigeringar som för texten närmare uppgiftens mål. I min studie är det tydligt att textkvaliteten ökar i och med semantiska redigeringar.

Enligt Hoel (2000) och Wallace och Hayes (1991) har starka skribenter förmågan att växla mellan olika nivåer, vilket denna studie bekräftar. Alla de tre starka skribenter har antecknat citat, meningar eller ord innan de började skriva själva texten. Det visade sig att dessa anteckningar bakades in i texten vid ett senare skede. Skribenterna hade som mål att få med vissa tankar och idéer, de planerade sin skrivning. Enligt Hayes och Flower (1980), planerar vissa skribenter mycket i förväg innan de börjar skriva, medan andra interfolierar planeringen under skrivandets gång.

På frågan om hur skribenternas redigeringsmönster påverkas av kamratrespons finns det inget entydigt svar. De starka skribenterna tycks i denna undersökning tjäna mest på kamratrespons. De tycks ha lättare att göra bruk av responsen eftersom antalet redigeringar fördubblades efteråt. Efter kamratresponsen gjordes många semantiska redigeringar som påverkade textens helhet. För de svaga skribenterna utnyttjades inte responsen lika mycket till att förändra texten på en global nivå. Något fler semantiska redigeringar utförs efter kamratresponsen för skribent 4 och 6. Den enda skribenten som gör fler redigeringar totalt efter kamratresponsen är skribent 4. Även om responsmallen var konstruerad på ett sätt som styrde eleverna mot att se det globala såväl som det lokala i texterna kan jag inte med säkerhet säga att redigeringsmönstret beror på responsen i sig eftersom jag inte vet exakt vad de fick för respons. Trots att de svaga skribenternas redigeringsmönster inte förändrades lika mycket som de starka skribenternas, tror jag ändå att det är nödvändigt att arbeta med denna metod för att utveckla elevens skrivförmåga. Genom att lämna ifrån sig sin text till någon annan får man distans till den. Skribenterna får läsa och försöka ge respons med hjälp av en mall på någon annans text vilket ger nya perspektiv på sitt eget och andras skrivande. När de får tillbaka sina texter med responsen ser de sin text på nytt och tvingas läsa om den med hjälp av en annan skribents perspektiv. Denna metod som är en viktig del inom processkrivande kan ge en medvetenhet om den egna skrivprocessen.

## 6.2 Didaktiska implikationer

För att kunna höja kvaliteten på skrivundervisningen är det viktigt att lärare förstår sig på skrivprocesser och redigeringsmönster. Om lärare utnyttjar kunskaper om starka elevers redigeringsmönster under skrivprocessen till undervisning av svagare skribenter skulle det enligt tidigare forskning, göra skillnad och öka textkvaliteten. Wallace och Hayes (1991) utgick ifrån teorin om att svagare skribenter hade kunnat revidera text lika bra som starka skribenter om de kunde anta deras uppfattning av redigering.

We speculated that the difference between these two groups had to do with the way they defined the task of revision. We believed that if we told the freshmen to adopt the experienced revisers' definition of the task, they could do so and that the change would improve the quality of their revisions. (Hayes. 2012, s. 375)

Resultaten av deras studie visade att svagare elever tjänade mycket på att få ta del av starkare skribenters redigeringsstrategier. För att höja kvaliteten på svagare skribenters skrivande kan man använda resultaten och undervisa om olika redigeringsmönster som visat sig fungera. Svaga skribenter behöver träna på att distansera sig från sin text, lyfta perspektivet till ett globalt plan. Lärare bör träna sina elever i att ta distans från vad de har skrivit för att kunna "se texten på nytt" och lättare kunna redigera. De behöver också bli bättre på att planera sitt skrivande. Det finns många metoder som kan hjälpa dem med planering och målsättning som exempelvis tankekartor, kamratrespons, omläsning, redigering under skrivprocessen och inte minst viktigt att börja i tid.

Kamratrespons är också viktigt för elever som inte kommer igång med skrivandet. De svaga skribenterna i min studie kom igång med skrivandet vid ett senare skede än de starka. Man hade kunnat introducera ett nytt begrepp som "kamratplanering", där skribenterna får hjälpa varandra i ett tidigt stadium i skrivprocessen. De behöver tränas i att rikta in både responsen och redigeringen av sin egen text mot en global nivå. Att kunna ge respons som behandlar den globala nivån är lika viktigt som att kunna se det i sin egen text.

## 6.3 Avslutande reflektioner

I min undersökning har jag utgått ifrån den tid som de har varit aktiva på Google Drive vilket kan vara missvisande. Det som inte blir synligt är den tid då skribenterna inte har varit aktiva i dokumentet. Den tiden kan de exempelvis ha ägnat sig åt planering, att läsa på om ämnet, eller att diskutera sin text med någon annan.

Valet av att använda tre texter ifrån starka skribenter och tre ifrån svaga underbyggs av idén att öka validiteten på studien. Det går inte att dra slutsatser ifrån endast två resultat, det tredje ger möjlighet att urskilja mönster i form av likheter och skillnader. De sex deltagarnas material innebär ett rikt material för min undersökning. För att höja validiteten ännu mer hade man naturligtvis kunnat undersöka samma sak med fler skribenter involverade. Man hade kunnat tänka sig en intervju med eleverna om kamratrespons för att bättre förstå resultaten.

Fråga 1 i denna uppsats som berör skillnader i redigeringsmönster hos starka och svaga skribenter stöder sig på tidigare forskning. Vidare forskning i ämnet hade kunnat handla om hur skribenters skrivförmåga förändras genom alla tre åren på gymnasiet och om kamratrespons och kunskap om starka elevers redigeringsmönster kan påverka deras utveckling. På frågan om hur kamratrespons påverkar elevers skrivförmåga, finns det ett begränsat antal empiriska studier på området. Underlaget i denna studie är inte tillräckligt för att säga något konkret om hur skribenter påverkas av responsen. Intervjuer med eleverna om kamratrespons behövs för att bättre förstå resultaten. Den nya teknologin möjliggör textnära studier där man tar tillvara på det kognitiva. En kombination av studier där man tar tillvara på det kognitiva och bygger in metoder från socialt inriktad forskning ser jag som intressanta möjligheter för fortsatta studier.

## Referenslista

- Berge, K. L. & Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*. (normrapport, 2015).
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T.L. (2010). *Skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Faigley, L. & Witte, S. (1981). "Analyzing revision". *College Composition and Communication*. 32/4: 400–414.
- Göteborgs Universitet (2002) *Forskningsetiska principer*. Hämtad 2016-04-20 från: [http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf)
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). "Identifying the organization of writing processes". *College Composition and Communication*. 32/4: 365-387.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*. 29/3: 369-388.
- Hoel, T.L. (2001). *Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Igländ, M-A. "Svinaktig vanskelig"? Skriftleg argumentasjon på ungdomssteget. Matre, S. & Hoel, T.L. (red.) (2007). *Skrive for nåtid og framtid. 1, Skrivning i arbeidsliv og skole*. Trondheim: Tapir
- Karlsson, A. (2012). *En arbeidsdag i skriftsamhället: ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. (2. uppl.) Stockholm: Språkrådet.
- Lillis, T. (2008). Ethnography as method, methodology, and "Deep Theorizing". Closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, 25/3:353-388.
- Martin, J. & Rose, D. (2013). *Skriva, läsa, lära*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Parmenius-Swärd, S. (2008). *Skrivande som handling och möte - gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Malmö högskola
- Randahl, A-C. (2014). *Strategiska skribenter: skrivprocesser i fysik och svenska*. Diss. Örebro: Örebro universitet.

- Randahl & Wengelin *Tolka och skriva text i skolas alla ämnen*. Skolverket (2015)  
Hämtad 2016-04-28, från:  
<https://lasochskrivportalen.skolverket.se/webcenter/content/conn/Laslyftet/uu/id/dDocName:MLPROD032852?rendition=web>
- Rohman, D. G., & Wlecke, A. O. (1964). *Pre-writing: The construction and application of models for concept formation in writing*. Cooperative Research Project No.2174, Cooperative Research Program of the Office Washington D.C.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Skolverket (2015)  
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/undervisning/kvalitativt-god-undervisning-viktigast-for-elevers-larande-1,194694>
- Strömquist, S. (2014). *Skrivboken: skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier*. (7., [rev.] uppl.) Malmö: Gleerup.
- Wengelin, Å. Johansson, R. & Johansson, V. (2011) Att läsa vad man skriver? I Edlund, A-C., & Mellenius, I. (Red.) *Svenskans beskrivning*. Umeå universitet. Sid 348-360.

