

Skriftlig produktion och interaktion

Att kunna kommunicera på ett språk i skrift är en viktig aspekt i en allsidig kommunikativ förmåga och något som elever kan behöva utveckla i sitt moderna språk. Syftet med denna modul är att ni som lärare ska ha ett material att utgå ifrån vid era kollegiala samtal om vad som kan hjälpa till att främja elevers skriv- och språkutveckling utifrån elevens språknivå. Utifrån aktuell forskning tar modulen upp olika aspekter som berör elevers skriftliga produktion och interaktion, med konkreta förslag på hur lärare kan jobba med olika områden från årskurs 6 till vuxenutbildning.

Modulens delar tar upp elevers språkliga och andra förutsättningar för att kunna skriva olika texter och diskuterar olika strategier för utvecklingen av elevers textkompetens. Med hjälp av autentiska elevexempel illustreras hur texter kan se ut på olika nivåer. Vilka olika texttyper kan vara lämpliga att arbeta med på respektive nivå? Modulen tar upp hur skrivandet bidrar till utvecklingen av ordförråd och grammatik ur ett flerspråkighetsperspektiv och hur lärare och elever kan stötta skrivandet med hjälp av återkoppling, både individuellt och i grupp. Olika interaktionsformer och arbetssätt presenteras, såsom processkrivning och skrivande i en digital miljö. I modulen ingår också två filmer, en som visar hur man kan arbeta med moderna språk enligt cirkelmodellen, och en som exemplifierar hur arbetet med processkrivning i undervisningen kan gå till.

Modulens delar är numrerade från 1 till 8, och del 1 är mer övergripande än de andra. Du och dina kollegor kan välja att arbeta med delarna i den ordning som passar era egna önskemål och behov bäst. I fråga om del 7 och del 8, som handlar om olika aspekter av återkoppling, rekommenderas dock att ni först arbetar med del 7 och därefter med del 8.

Målgrupp: lärare i moderna språk i grundskolan årskurs 6–9, i gymnasieskolan och i vuxenutbildningen.

Modulen består av följande delar:

1. Språk- och skrivutveckling
2. Textkompetens – Att skriva olika texter
3. Att skriva individuellt, i par och i grupp
4. Att skriva i en digital miljö
5. Att utveckla ordförråd och grammatik
6. Processkrivning
7. Elevanpassad feedback
8. Elevrespons

Del 6. Processkrivning

Denna del tar upp processkrivning i moderna språk. Den här sortens skrivande innebär att man bearbetar sin text flera gånger i samarbete med andra, från några rader till en färdig text. Texten ger konkreta forskningsbaserade förslag på gruppindelning, hur man kan starta upp skrivandet och hur eleverna kan ge feedback på varandras texter i olika steg.

Forskning och lärares erfarenheter visar att arbete i responsgrupper kan utveckla det egna skrivandet och språket i positiv riktning. Att läsa och kommentera andras texter kan öka medvetenheten om hur en text kan se ut, både innehållsmässigt och språkligt. Processkrivning kan tillämpas på alla stadier, såväl på nybörjarnivå som på mer avancerad nivå.

Del 6: Moment A – individuell förberedelse

Ta del av materialet och för kontinuerligt anteckningar medan du läser, tittar eller lyssnar. Anteckna sådant som du tycker är särskilt intressant, viktigt eller förvånande. Notera tankar om hur du, utifrån materialet, kan utveckla din undervisning. Anteckningarna bildar underlag för de diskussioner du ska föra med dina kollegor i moment B.

Läs

Läs texten "Processkrivning" som tar upp konkreta förslag på hur du kan jobba mer med processkrivning även i undervisningen i moderna språk på alla nivåer. I texten presenteras en konkret modell att arbeta utifrån.

Se film

Se därefter filmen "Processkrivning: hur kan elever lära av varandra?" som visar exempel på hur elever ger varandra respons på de texter de skrivit och vad de tycker om detta sätt att arbeta med texter.

Material



Processkrivning
Christina Rosén, Angela Marx Åberg



Processkrivning: hur kan elever lära av varandra?
Filformatet kan inte skrivas ut.

Processkrivning

Christina Rosén, Linnéuniversitetet; Angela Marx Åberg, Linnéuniversitetet

Introduktion

I denna text tar vi upp processkrivning i moderna språk. Denna form av skrivande innebär att elever får skriva en text i flera omgångar, får kommentera varandras texter i grupp och arbeta om dem individuellt för att slutligen lämna in sin text till läraren. För att utveckla sin textproduktion i moderna språk behöver eleverna arbeta med skrivandet som en process, från några skrivna rader till en färdig text (jämför Tornberg, 2015, s. 172 och följande sidor). När man arbetar med processkrivning inriktar sig undervisningen på hela arbetsprocessen och inte bara på en färdig slutprodukt:

Den traditionella skrivundervisningen fokuserade på produkten. Vi har i skolan av hävd koncentrerat oss på den mer eller mindre, oftast mindre, färdiga texten och bedömt dess grad av felfrihet. Min åsikt är att avsevärda pedagogiska vinster kan göras om vi frigör oss från detta synsätt och istället beaktar också hela den arbetsprocess som så småningom leder fram till en färdig text. (Strömqvist, 2007, s. 17)

Processorienterat skrivande är ett arbetssätt som innebär många fördelar, inte minst för att det är elevaktiverande och skapar en medvetenhet om språket, hur det används och hur man gör när man skriver. Dessutom kan det tillämpas på alla stadier, såväl på nybörjarnivå som på mer avancerad nivå. Redan i slutet av årskurs sex kan man i moderna språk skriva och arbeta med kortare texter och med skrivande i grupp.

Processkrivning är inte nytt men har i Sverige främst tillämpats i svensk- eller engelskundervisningen. Anledningen till detta kan vi bara spekulera i, men en anledning kan vara att man upplever att undervisningstiden i moderna språk inte räcker till. Den här sortens skrivande innebär en flerstegsprocess, det vill säga att man bearbetar sin text flera gånger och kan därför kännas tidskrävande. Vi kommer här att ge konkreta förslag på arbetssätt som innebär att man kan arbeta med processkrivning på sätt som i slutändan kan upplevas som effektiva vad gäller både att spara tid och att främja kunskapsutveckling.

Fokus för texten kommer att ligga på att utveckla en medvetenhet hos eleverna om vad som bearbetas i en text på ett övergripande plan, exempelvis med fokus på textens struktur. På så vis kompletterar den här delen del 5 som fokuserar på textens mindre språkliga enheter som grammatik och ordförråd.

Den didaktiska modellen för processkrivning som vi utgår från i den här texten, innebär alltså att elever ger respons på varandras texter innan de lämnar in texten till läraren (jämför Løkensgard Hoel, 2001; Strömqvist, 2007; Tornberg, 2015). Responsgrupper används ofta när elever ska skriva texter och har som uppgift att ge återkoppling på en text. Både forskning och i många fall lärares erfarenheter visar att arbete i responsgrupper kan utveckla det egna skrivandet och språket i positiv riktning. Det finns flera anledningar till detta: att läsa och kommentera andras texter ökar medvetenheten om hur en text kan se ut, både innehållsmässigt och språkligt. Ibland är det dessutom lättare att ta till sig vad en annan elev säger om ens text än vad läraren skulle ha sagt, vilket kan underlätta för elever att se vad som kan bearbetas i texten. Genom att det är klasskompisar som läser texterna blir eleverna uppmärksammade och sedda av varandra. Detta kan motivera dem att vilja skriva mer. I texten kommer vi dock att ta upp både fördelar och nackdelar med processkrivning i språkundervisningen.

Varför processkrivning?

Elevernas språkutveckling främjas av att de skriver ofta och mycket på sitt moderna språk. Att det i kurs- och ämnesplaner läggs en tyngdpunkt vid kommunikation betyder inte att det endast gäller muntlig kommunikation. Skrivandet kan tyckas kräva mycket tid men det finns flera orsaker som gör att den skriftliga språkutvecklingen gagnar flera av de kunskapsområden i språk som eleverna behöver utveckla:

- Eleverna bearbetar sitt eget och andras språk i texterna. De tillämpar sina kunskaper i grammatik och använder sitt tillgängliga ordförråd i en sammanhängande text.
- Genom egna och andras reflektioner blir de uppmärksamma på hur de kan utveckla språket.
- Genom att göra det obligatoriskt att bearbeta texten kan felen de har gjort bli ett lärande i stället för ett misslyckande.
- Textens kvalitet höjs och eleverna ser på sina texter med större stolthet, vilket i sig är motivationshöjande.
- Processkrivning kan bidra till att läraren i större utsträckning har tid att ge feedback på annat än rättning av språket.

Söker man svensk litteratur om processkrivning verkar det mest finnas forskning inom ämnet svenska, bland andra Arkhammar (1988), Björk & Blomstrand (1994) och Strömqvist (2014). I Norge har även Løkensgard Hoel skrivit mycket inom ämnet. En av de forskare som undersökt processkrivning i moderna språk är Lynch (1996), som menar att:

[...] *teachers should think of writing as a form of communication that demands interactive skills similar to those of speaking. Interaction before, during, and after writing will make learners more effective writers* (Lynch, 1996, s. 156)

Samtliga forskare ovan framför flera fördelar med processkrivning, som Tornberg (2015, s. 173) sammanfattar i följande punkter:

- den (processkrivningen) utvecklar tänkandet
- den är kreativ
- den kommer naturlig textproduktion nära
- den involverar eleven genom att inbegripa hens egna tankar, känslor och åsikter
- den utvecklar elevens eget språk
- den utvecklar även läsförmågan
- den skärper elevens blick för hur texter är uppbyggda
- den skapar medvetenheten om kulturbetingade skillnader hos texter från olika språkområden
- den är individualiserande
- den utvecklar en helhetsyn på språket.

Ovanstående punkter visar genomgående på positiva aspekter av processkrivning. Molloy (2008) framför dock kritiska aspekter som bör tas i beaktande för att processkrivningen ska kunna bli så konstruktiv som möjligt. Hon menar att eleverna kan ha svårt att vara riktigt ärliga och kritiska mot varandra eftersom de är rädda för att skada relationen med andra elever. Många gånger vet inte eleverna heller vad de ska säga om vad som behöver förbättras i de andras texter. Vi ger i det följande därför forskningsbaserade förslag på hur lärare kan stötta eleverna när de ger *feedback* under skrivandets gång.

Processkrivning i praktiken

Innan du bildar grupper och ger eleverna i uppdrag att kommentera varandras texter är det viktigt att de är väl förberedda för uppgiften. Det är viktigt att inte hoppa över förberedelsefasen, eftersom du annars riskerar att lägga mycket tid på något som inte ses som givande. För dig som lärare kan det vara bra att reflektera över följande frågor: Vad händer när man skriver en text? Vari ligger svårigheterna? Hur kan man göra skrivandet lättare? På vilket sätt kan man förbättra texter genom att hjälpa varandra och ge varandra *feedback*? Varför är det bra att samarbeta? Vad ska man kommentera?

En viktig förutsättning för att skrivandet ska fungera bra är att eleverna har något att skriva om. ”Skriv vad du vill” är inte alltid så inspirerande. Ofta är skrivuppgifter mer givande, ju mer konkreta och riktade de är. En uppgift där elevens egna erfarenheter tas till vara i ett begränsat ämne eller där eleven får välja inriktning i ett ganska begränsat urval kan vara mer motiverande än en helt fri uppgift. Viss valfrihet är dock viktig för motivationen. Det kan vara bra att tänka på att föreslå ämnen som inte tar upp något känsligt. Fundera gärna på vilka teman som bör undvikas.

Reflektera som lärare över vilka teman du ger dina elever att skriva om och hur du formulerar instruktionen, eftersom detta starkt påverkar textens struktur (Crossley, 2020, s. 433). Ett ämne som exempelvis ”Jag och min familj” tenderar att leda till texter som är ganska statiska i sin uppbyggnad, där nästan alla meningar börjar på samma sätt, oftast med ett subjekt. En uppgift som ”Min favoritplats” öppnar i stället för att eleverna använder fler adverbial, vilket bidrar till större variation i textinnehållet. Texttemat som ges av läraren kan alltså påverka om en text skrivs sammanhängande. Låt eleverna föreslå ämnen och skapa en idébank som motiverar. Forskning har visat att elever blir mer angelägna att revidera sina texter om de får skriva om ett ämne som lärare och elever gemensamt kommit överens om (Polio & Williams, 2009, s. 492).

I grund och botten handlar det om att du som lärare får anpassa uppgiften efter målen med att skriva texten, texttyp och domän för texten samt vilken nivå eleverna befinner sig på. Ju tydligare ramarna är för hur texterna som skrivs ska se ut, desto mer givande kan responsgruppsarbetet bli. Det är bra att ta hänsyn till textlängd, texttyp, ämnesval, grupsammansättning och tidsåtgång. Fundera också på om eleverna ska skriva sin text i skolan eller hemma. Strömquist (2007) anser att eleverna behöver uppmuntras att skriva mer hemma. Om eleverna vill och kan skriva mer för att det är roligt och intressant får de en helt annan process i sitt skrivande än om allt är bestämt av lärarna. Eftersom skrivande tar tid kan man låta eleverna skriva ett första utkast hemma och ge varandra respons på texterna i skolan. Här vill vi betona att det är viktigare att elever får skriva mycket för att utveckla sitt skriftspråk, snarare än att allt bedöms. Själva skrivprocessen står i fokus här.

Grupsammansättning

Ska elevgruppen vara homogen eller heterogen? När man har bedrivit forskning beträffande grupsammansättning har man kommit fram till olika resultat (jämför Løkenstam, 2000, s. 210 och följande sidor). Mycket beror på elevernas ålder, målet med samarbetet, ämnesområde, vilka instruktioner eleverna fått, med mera. En viss skillnad i förkunskapsnivå inom gruppen kan möjliggöra att de elever som ännu inte kommit så långt i sin språkinläring lär sig av eleverna som kommit längre, framför allt i form av formuleringar och strukturer som de kan använda som förebilder för sin egen text, men även genom relevant respons som hjälper dem framåt i deras textarbete. Det är

dock viktigt att avståndet mellan elevernas kunskapsnivåer inte är för stort, utan att förebilden är förståelig och uppnåelig (Løkensgard Hoel, 2001, s.102 och följande sidor). Ett optimalt avstånd mellan elevers kunskapsnivå är stort nog för att det ska finnas utvecklingsutrymme men litet nog för att eleverna ska förstå varandras synpunkter. Elever som kommit längre har i heterogena grupper mindre möjlighet att använda kamraternas texter som förebilder. Deras möjlighet att utvecklas av samarbetet med elever som inte kommit lika långt kan i stället ligga i att de får en förklarande roll och att någon annan läser deras text med fräscha ögon och kommenterar exempelvis innehåll och struktur. En annan aspekt av att skillnaden i kunskap inte bör vara för stor mellan eleverna är att det annars psykologiskt kan uppstå en mindervärdeskänsla hos dem som ännu inte kommit så långt. Det är inte gynnsamt för ett gott samarbetsklimat, och en alltför avancerad förebild fungerar inte alltid som ett stöd för lärande för den elev som ännu inte kommit lika långt. Här behöver du som lärare reflektera över gruppernas sammansättning. En god riktningvisare är alltså att det kan vara bra med vissa skillnader i språkkunskapsnivåer, men att dessa inte bör vara för stora. Om det går kan det vara bra att låta elever som har skrivit om liknande teman samarbeta, eftersom de då i högre grad har en gemensam förståelse som kan vara till hjälp när de ger respons på varandras texter.

Løkensgard Hoel (2001, s. 104) framhåller att trygghetskänslan i gruppen är viktigare än vilka förkunskaper eleverna har. Antingen vet du som lärare vilka som kan skapa den tryggheten för varandra eller så tar du eleverna till hjälp. Løkensgard Hoel avråder dock från att låta eleverna välja grupper helt själva.

När det gäller gruppstorlek tyder de flesta undersökningar på att tre elever i en grupp är ett optimalt antal (Løkensgard Hoel, 2001, s. 107). Då är de tillräckligt få för att alla ska behöva engagera sig och de kan därför inte förhålla sig passiva, vilket är möjligt i en större grupp. Det viktigaste kravet när det gäller sammansättning av grupper är alltså trygghet. Nästa viktiga faktor är att eleverna är väl förberedda på processkrivning, att de har fått lära sig hur de ska göra, vad de ska ge respons på och varför.

Progression: Var börjar man?

Som de flesta lärare redan är väl medvetna om, så läggs grunden till framgångsrik processkrivning i undervisningen (Løkensgard Hoel, 2001, s. 183). Tillämpa processkrivning när eleverna lärt känna varandra något. Ju mer du som lärare i ord och handling signalerar att det är okej att göra fel, att det är viktigt att alla elever kommer till tals och inte nöjer dig med att bara några få elever talar, desto tryggare blir eleverna. Vissa börjar väldigt tidigt med att låta eleverna för varandra få läsa upp korta texter som de har skrivit, för att vänja dem vid situationen att deras texter så att säga blir "offentliga". För att eleverna ska ha något konkret att yttra sig om är det kanske extra

viktigt just i moderna språk att de har fått möjlighet att samla tankarna och att formulera dem innan de ska skrivas eller sägas.

När du väl börjar med att låta eleverna ge varandra respons i grupp är det viktigt att de första erfarenheterna blir framgångsrika. Läsarfokuserade responser, som fångar upp hur jag som läsare reagerar på texten jag läst, gynnas av öppna frågeställningar, som inte är inriktade på någon speciell aspekt av texten och därför inte kräver någon större textkompetens. Denna sorts respons kan därför vara bra att börja med. I början kan det också vara bra att låta eleverna bara fokusera på positiv respons (vad är bra och vad kan förbättras?) för att utveckla deras förmåga och vilja att samtala om texter i grupp. Positiv respons skapar motivation och en trygg atmosfär. Förutom att den får alla att känna sig tryggare i situationen och mer motiverade att skriva vidare är det en nyttig träning i att ge återkoppling som riktas mot det som läsaren uppfattar som positivt och som därmed är viktigt att behålla och utveckla. Det kan vara lättare att tala om vad som uppfattas som mindre bra, men skribenten behöver också få veta vad som är värt att jobba vidare på.

När elevernas textkompetens och deras samtalskompetens har utvecklats kan du sedan gå in på mer specifika och även kritiska aspekter av texten, så kallade kriteriefokuserade responser, som förutsätter att eleverna har kunskaper om vad en bra text är. När det finns tydliga strukturer eller ett tydligt syfte med texten är skrivprocessen extra givande då det finns konkreta mål som texten ska uppnå.

När det gäller processkrivning har *feedback* som väcker elevens uppmärksamhet en positiv effekt på skrivutvecklingen. Det är också viktigt att elever har ett metaspråk, det vill säga kan prata om språkstrukturer och förstå och förklara dem med grammatiska termer. Typen av feedback behöver anpassas efter det behov elever har för att kunna redigera sin text (se Storch, 2018). Elevens textproduktion gynnas av att de får tid att förbereda och tillsammans reflektera över fel och förbättringsförslag samt revidera sina texter.

På ett generellt plan går progressionen från det enkla till det mer komplexa:

- Från responser på texter som **andra** [författare än eleverna] har skrivit till responser på texter som **kamrater** har skrivit.
- Från responser på **delar** av en text till responser på **hela texten**.
- Från **korta** texter till **längre** texter.
- Från **enkla** genrer till mer **krävande** genrer (Løkensgard Hoel, 2001, s. 200–201, markering i original).

När eleverna sedan är vana att ge responser enligt en grundmodell (se förslag på checklistor nedan) kan de gärna ge respons på ett friare sätt och övergå till mindre styrda samtal.

Förslag till processkrivningsupplägg

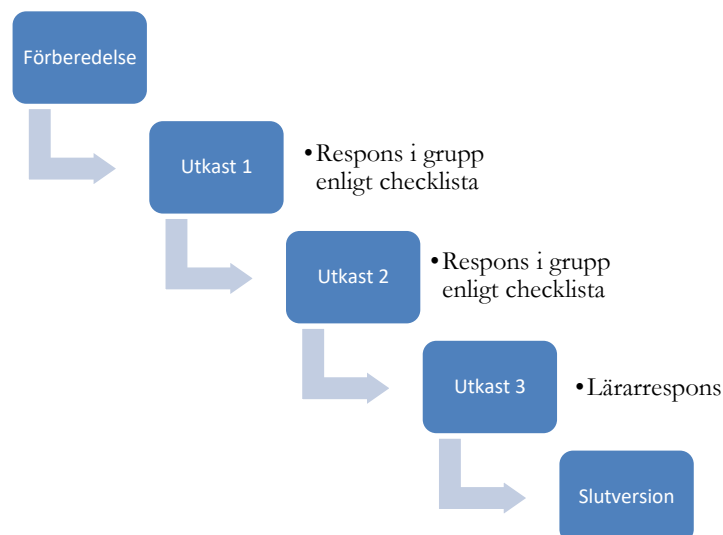
Innan du startar arbetet med processkrivning behöver eleverna bli bekanta med vad en bra text är och vad det kan innebära att ge varandra respons på texter. Det kan man till exempel göra på en text som någon annan som inte ingår i undervisningsgruppen har skrivit, genom att gemensamt i undervisningsgruppen rätta en text och diskutera vad som ska rättas och hur man kan ge kommentarer. Genom sådana samtal sätter man fokus på skrivandet som en social process där andra kan hjälpa dig att utveckla din text.

Ett förslag till hur processkrivande kan gå till kan vara: förberedelse, utkast 1, arbete i responsgrupp, utkast 2, arbete i responsgrupp, utkast 3, respons från lärare, bearbetning till slutversion för eventuell publicering (se även Arkhammar, 1988, s. 7–30). En fast form för responsen som eleverna kan följa är viktigt för att kunna ge konstruktiv kritik framför allt innan eleverna är vana vid att ge respons på texter. En checklista ger eleverna stöd i vad de kan vara uppmärksamma på. Checklistan innehåller punkter som eleverna bör leta efter i texten, för att kunna kommentera på ett systematiskt och kanske mer varierat sätt. Beroende på vilken nivå du undervisar, och därmed hur långt eleverna kommit i målspråket, kan checklistan se olika ut (se nedan). Låt checklistan vara densamma vid ett flertal textbearbetningar, eftersom igenkänningseffekten påverkar arbetet positivt.

I figur 1 nedan åskådliggör vi ett förslag på de olika stegen för processkrivningen.

Figur 1

Texten i olika versioner



Förberedelse

Förberedelsearbetet kan innehålla moment som tankekarta, ordsamling, kortskrivande, aktuella händelser, studiebesök, miljöbeskrivningar etcetera. Förarbetet bör således ge eleven rik tillgång till stoff.

Ge förslag på två ämnen i samarbete med eleverna. Låt dem fundera en vecka innan de ska börja skriva. Förarbetet är viktigt. Vi föreslår att eleverna får som hemuppgift att anteckna, eventuellt läsa mer om ämnet, fundera och skriva tankekartor samt att därefter skriva ett första utkast. Eleverna kan gärna skriva ner sina första tankar på sitt förstaspråk¹ när de till exempel skissar på en tankekarta. När man får använda sitt starkaste språk för att tänka aktiveras bakgrundkunskaper och engagemanget kan öka (jämför *translanguaging*²). En undersökning om vilka språk flerspråkiga elever

¹ Ny nationell och internationell forskning visar att flerspråkig undervisning gynnar både lärande och minnesförmåga (bland andra Cummins, 2017)

² *Translanguaging* förklaras bland annat på denna sida hos Nationellt centrum för svenska som andraspråk: <https://www.su.se/nationellt-centrum-for-svenska-som-andrasprak/r%C3%A5d-och-st%C3%B6d/resurser-och-f%C3%B6rdjupning/l%C3%A4r-dig-mer-om-translanguaging-1.641361>.

använder vid textproduktion på ett främmande språk visade att eleverna använder olika språk vid olika tillfällen i skrivprocessen. Samtliga ansåg att detta hade en positiv inverkan på deras skrivproduktion (Gunnarsson, 2015). När de sedan skriver sitt första utkast som diskuteras i gruppen ska detta dock vara skrivet på målspråket.

Utkast 1

Första utkastet (på målspråket) innebär en första anspråkslös text – en form av råtext. Texten är inte föremål för språklig bedömning utan är avsedd för vidare arbete. Eleven skriver så mycket som möjligt och samlar alla sina idéer för att komma igång med skrivandet. I denna fas gäller kvantitet före korrekthet.

Det första utkastet skickas till responsgruppen som ger skriftlig respons på samtliga texter.

Respons på utkast 1

Responsen på utkast 1 kan med fördel fokusera på innehållet i texten och vad den förmedlar till läsaren (läsarfokuserad respons). Eleverna kan även hjälpa varandra med språket, men det är inte ett måste vid respons på utkast 1. Gör eleverna uppmärksamma på att det är viktigt att skriva ner alla ytterligare kommentarer och ändringsförslag de får.

I utkast 1 ombeds eleverna att främst titta på innehållet och variationen i texten.

Utkast 1: Förslag på checklista

1. Läs texten och fundera över om textens innehåll hänger ihop.
2. Ge kommentarer på innehållet, ordval, variation i texten (kontrollera att inte varje mening börjar på samma sätt, oftast med ett subjekt, vilket är mycket vanligt för nybörjare, enligt bland andra Klein & Perdue, 1992, s. 49; Bohnacker & Rosén, 2009).
3. När det är något som inte hänger ihop eller du inte förstår, ge din respons i form av frågor: Vad menar du här? Ge förslag på hur skribenten kan ändra sin text.

Utkast 2

Efter respons på utkast 1 skriver varje skribent en ny text och skickar den nya versionen till responsgruppen. Fundera på om eleverna ska skriva på dator eller för hand. Motivera för dig själv det val du gör som lärare.

Utkast 2: Förslag på checklista för elever som inte läst språket så länge

Dubbelkolla:

- att man kan förstå texten
- att texten har början, mitt och slut och att delarna är kopplade till varandra
- att stor bokstav, punkt och frågetecken använts på rätt sätt
- att verben böjs efter grammatisk person
- att inte alla meningar börjar på samma sätt.

För elever som nått längre i språket föreslår vi följande, mer detaljerade checklista i processkrivningen (se till exempel Tornberg, 2015, s. 174–176, jämför även Abrahamsson & Bergman, 2016). Du som lärare vet dock bäst vad dina elever behöver titta på i respektive språk.

Utkast 2: Förslag på checklista för elever som nått längre i språket

Dubbelkolla:

- att man kan förstå texten
- att det finns en röd tråd, att texten hänger samman, exempelvis genom att meningarna kopplas till varandra genom användning av bindeord och pronomen
- variationen, det vill säga att inte alla meningar börjar på samma sätt – kan huvudsatser kompletteras med bisatser för att få med mer innehåll?
- ordval och stavning
- om man kan lägga till adjektiv för att få intressantare texter, bygga ut med adverbial (när, var, hur)
- grammatiska moment, till exempel att alla verb har rätt form (subjekt-verb-kongruens), adjektivändelser, böjning av pronomen, ordföljd

Punkten om grammatiska moment behöver anpassas efter respektive språk. Fundera över vilka konstruktioner som brukar vara en utmaning för dina elever.

Utkast 3

Denna text skickar eleven in till dig som lärare som ger slutgiltig *feedback* på innehåll, koherens, kohesion och språklig korrekthet. *Deadline* anges för slutversionen. Ha gärna som mål att publicera texten på något sätt, en utställning, hemsida på nätet eller tryckt version av ett texthäfte. Om det finns verkliga mottagare av texten ger det skrivarbetet en relevans och ett meningsfullt sammanhang, vilket skärper kraven och stöttar elevernas motivation att lägga ner engagemang i skrivandet.

Avslutande sammanfattning

I denna text har vi velat lyfta fram vilken betydelse det har för det egna skrivandet att läsa och kommentera andras texter. Genom att hjälpa någon annan kan man själv bli en bättre skribent. Genom att läsa andras texter blir man uppmärksam på svårigheter i målspråket, i ett sammanhang där det blir naturligt för eleverna att hjälpa varandra med svårigheterna. För eleverna kan skrivande i olika steg med respons från andra elever vara ett sätt att upptäcka vilka styrkor de har när det gäller skrivande, vilka fel de gör och ge möjlighet att utveckla sitt språk i en konkret kontext. Bearbetningarna av texten kan också innebära en form av individanpassade grammatikövningar. Genom att använda checklistor som i exemplen ovan kan elevernas uppmärksamhet lyftas från de enskilda meningarna och fokus sätts på texter som helhet. Samtalen i responsgrupper kan samtidigt leda till att eleverna utvecklar ett metaspråk för textbearbetning.

För oss som lärare innebär responsgrupper även att vi får möjlighet att både för oss själva och för eleverna explicitgöra de kriterier för texter som vi använder när vi bedömer texter. En större medvetenhet om vad som kännetecknar kvalitet i en text skapar utrymme för att utveckla skrivandet och en helhetssyn på språket. Samtalen mellan eleverna synliggör att skrivandet är en process som sker i flera steg.

Referenser

- Abrahamsson, T. & Bergman, P. (Red.). (2016). *Tankarna springer före – att bedöma ett andraspråk i utveckling*. HLS förlag.
- Arkhammar, B.-M. (1988). *Ett år med skrivprocessen*. Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Björk, L. & Blomstrand, I. (1994). *Tanke- och skrivprocesser. Lärarbok*. Studentlitteratur.
- Bohnacker, U. & Rosén, C. (2009). Fundamentet i svenskan och tyskan – syntax och informationsstruktur. *Språk & Stil*, 19, s. 142–171.
- Crossley, S.A (2020) Linguistic features in writing quality and development: An overview. *Journal of Writing Research*, 11(3), s. 415–433.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Gunnarsson, T. (2015). *Multilingual students' writing in English: The role of their LI(s)*. [Licentiatuppsats, Lunds universitet]. Institutionen för Språk- och litteraturcentrum.
- Klein, W., & Perdue, C. (1992). *Utterance structure: Developing grammars again*. John Benjamins Publishing Company.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the language classroom*. Oxford university press.
- Løkensgard Hoel, T. (2000). *Elevsamtalar om skrivning i vidaregåande skole: responsgrupper i teori og praksis*. NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Løkensgard Hoel, T. (2001). *Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper*. Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. Studentlitteratur.
- Polio, C., & Williams, J. (2009). Teaching and testing writing. I: M. Long & C. Doughty (Red.), *The handbook of language teaching* (s. 486–517). Blackwell.
- Storch, N. (2018). Thinking allowed. Written corrective feedback from sociocultural theoretical perspectives: A research agenda. *Language Teaching*, 51(2), s. 262–277.
- Strömquist, S. (2007). *Skrivprocessen: teori och tillämpning* (3 uppl.). Studentlitteratur.

Strömqvist, S. (2014). *Skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier*. Gleerups utbildning AB.

Tjernberg, C. (2018). *Processinriktad läs- och skrivundervisning*. Liber.

Tornberg, U. (2015). *Språkdiraktik* (5. uppl.). Gleerups.

Del 6: Moment B – kollegialt arbete

Diskutera

Samtala om era reflektioner och det ni antecknat när ni tagit del av materialet i moment A. Om ni vill kan ni också använda diskussionsfrågorna som stöd för samtalet.

- På vilket sätt gav texten nya tankar om hur man kan arbeta för att utveckla elevernas skrivande?
- Vilka för- och nackdelar ser ni med att arbeta med processkrivning?
- När tänker ni att det kan vara lämpligt att arbeta med processkrivning?
- Diskutera gruppindelning. Hur ska man dela in eleverna och varför?
- Diskutera checklistorna. Vill ni ändra något beroende på vilket språk ni undervisar?
- Hur kan man individanpassa rättningen?
- Hur kan ni motivera eleverna att skriva egen text hemma?

Planera och förbered

Planera tillsammans en undervisningsaktivitet utifrån era diskussioner och det material ni tagit del av i moment A. Diskutera tillsammans vad ni vill pröva. Vill ni pröva hela processen innan ni ses igen och utvärderar eller väljer ni att pröva delar av den? Nedan följer ett exempel på hur aktiviteten kan planeras.

- Berätta för eleverna vad stegen innebär och följ textens förslag till processkrivningsupplägg.
- Be gruppen att ge förslag på ett ämne att skriva om. Enas om två teman. Ge eleverna i uppgift att förbereda ett första utkast på en text hemma.
- Följ stegen i det presenterade upplägget för processkrivning.
- Diskutera om eleverna ska skriva för hand eller använda digitala verktyg. Vilka fördelar och nackdelar finns med dessa olika sätt att skriva?

Del 6: Moment C – aktivitet

Genomför den undervisningsaktivitet ni planerat i moment B. Notera gärna:

- hur aktiviteten fungerar utifrån sitt syfte,
- vilket lärande som blir synligt hos eleverna,
- vad du får syn på i den egna undervisningen.

Låt gärna eleverna utvärdera arbetet med processkrivning (gruppsammansättning, checklistor, respons från de andra, fördelar, nackdelar etcetera) via en enkät, eventuellt i en lärplattform, via mobiltelefon eller motsvarande forum online.

Ta med dina anteckningar som underlag till moment D.

Del 6: Moment D – gemensam uppföljning

Utgå från era reflektioner och anteckningar från moment C. Beskriv och diskutera med varandra hur genomförandet av aktiviteten fungerade och hur kunskaper och förmågor utvecklades.

- Hur fungerade undervisningsaktiviteten utifrån sitt syfte?
- Vad gick bra och vad kan det ha berott på?
- Vad gick mindre bra och vad kan det ha berott på?
- I vilken utsträckning bidrog den modell ni använde vid planeringen till att utveckla elevernas förmåga att samarbeta och att stötta varandra i skrivprocessen?
- Hur kan ni använda erfarenheterna från det ni nu prövat i den fortsatta undervisningen?