

Att skriva individuellt, i par och i grupp

Christina Lindqvist, Göteborgs universitet; Ylva Falk, Stockholms universitet

Introduktion

I denna text tar vi upp olika arbetsformer och uppgifter som kan främja elevers skrivande individuellt samt i interaktion med andra elever, i par och i grupp. Vad är kollaborativt och kooperativt lärande? Hur skiljer sig arbete i grupp och par åt? Hur kan det individuella skrivandet stärkas med hjälp av par- och grupparbete? Hur kan individuella arbeten och grupparbeten integreras i undervisningen? Vilka för- och nackdelar finns med de olika arbetssätten? Vi ger förslag på uppgifter som kan anpassas för olika nivåer utifrån olika modeller för skriftlig produktion. Vi tar också upp ett flerspråkigt förhållningssätt till skriftlig produktion. Vi kommer att diskutera frågorna ovan med utgångspunkt i elevtexter som vi har samlat in från olika högstadieskolor i syfte att undersöka hur språk man lärt sig tidigare påverkar den skriftliga produktionen i franska respektive tyska. Eleverna ombads att skriva en text utifrån en bildserie, *The Dog Story*, på franska och tyska (se Appendix sist i artikeln och del 5 i denna modul). Det handlade om en individuell skriftlig uppgift och vi kommer här att diskutera för- och nackdelar med att arbeta individuellt, i par och i grupp, och hur vår uppgift skulle kunna anpassas och vidareutvecklas med utgångspunkt i tidigare forskning. Tanken med denna del är du som lärare ska få inspiration till att reflektera över hur skrivuppgifter kan utformas och även över hur olika uppgifter inbjuder eleverna till att fokusera på olika områden inom sin skrivutveckling.

Olika sätt att arbeta med skriftlig produktion i språkundervisningen

Oxford (1997) presenterar tre huvudsakliga sätt att arbeta med skriftlig produktion i språkundervisningen, framför allt i par eller grupper. Dessa är kooperativt arbetssätt, kollaborativt arbetssätt och interaktion. I tabellen nedan återger vi vad dessa tre arbetssätt innebär enligt Oxford (vår översättning och anpassning):

Tabell 1

Oxfords översikt över kollaborativt arbetssätt, kooperativt arbetssätt och interaktion i skrivprocessen (1997, s. 444).

Aspekter	Kooperativt arbetssätt	Kollaborativt arbetssätt	Interaktion
Syfte	Att höja de kognitiva och sociala förmågorna	Att samla elever i ett kunskapssammanhang	Att tillåta elever att kommunicera med andra på flera olika sätt
Grad av struktur i undervisning och uppgifter	Hög	Skiftande	Skiftande
Social interaktion och delaktighet	Individen har ett ansvar gentemot gruppen och vice versa; läraren möjliggör lärandet, men fokus ligger på gruppen	Eleven samarbetar med någon som har kommit lite längre (annan elev, lärare), och som kan ge stöd och vägledning	Elever, lärare och andra samspelar på ett meningsfullt sätt
Uppgiftens grad av styrning	Hög	Låg	Skiftande
Nyckelord	Positiva beroendeförhållanden, individ- och gruppansvar, lagarbete, roller, kooperativa lärandestrukturer	Den proximala utvecklingszonen, kognitivt lärlingskap, anpassning, stöttning, lärande i kontext, undersökande reflektion	Uppgifter som leder till interaktion, vilja och beredskap att interagera, lärstilar, gruppdynamik, steg i gruppens utveckling, fysiska lärmiljöer

Du kanske redan använder dig av olika skrivuppgifter som kan placeras in i de olika kategorierna ovan. Fundera på hur Oxfords översikt kan bidra till att vidareutveckla uppgifterna på ett sätt som gör att eleverna får möjligheter att utveckla sitt skrivande i par eller i grupp.

Det kan påpekas att såväl individuellt som par- och gruppskrivande kan förekomma inom alla tre arbetssätten. Oxford ser interaktion som ett arbetssätt som är separerat från de andra två, men hon påpekar att såväl kollaborativt som kooperativt arbetssätt ofta är aktuellt vid interaktiva uppgifter när eleverna arbetar i par eller i grupp. Enligt Oxford (1997, s. 449) involverar interaktion olika typer av språkuppgifter, elevers vilja att kommunicera med varandra, individuella lärstilar som påverkar interaktionen och gruppdynamiken. Vad gäller interaktion som arbetssätt finns dock inte mycket att tillägga vid skriftlig produktion då Oxford främst tar upp muntliga uppgifter som

exempel. I det följande kommer vi därför att gå igenom vad som kännetecknar främst ett kooperativt respektive kollaborativt arbetssätt, hur de praktiskt kan implementeras i undervisningen, och redogöra för för- och nackdelar med de olika arbetssätten på basis av tidigare forskning om skrivande i ett främmande språk.

Kooperativt arbetssätt

Det kooperativa arbetssättet kännetecknas av att individuellt skrivande och gruppssamarbete kring en text sker växelvis. Oxford listar sex principer för kooperativt lärande. Den första är *positive interdependence* och handlar om en tydlig rollfördelning, där läraren utser olika roller i mindre grupper, som syftar till ett ömsesidigt givande utbyte. Tydliga mål, regler och bedömningskriterier är centralt. Den andra principen, *accountability*, har att göra med att individen har ett ansvar gentemot gruppen under arbetet, men gruppen har också i sin tur ett ansvar gentemot individen. Som lärare kan du fundera över hur du kan synliggöra detta för eleverna genom din återkoppling, som kan ges både individuellt och på gruppnivå.

Team formation, den tredje principen, gäller olika sätt att sätta samman skrivgrupper. Till exempel kan läraren skapa grupper utifrån olika kriterier som språkfärdighetsnivå, kön, språkbakgrund, och så vidare. Detta menar Oxford ställer höga krav på läraren, då det förutsätter god kännedom om alla elever. Många lärare känner till exempel igen att det kan vara svårt att bilda effektiva grupper i början av terminen. Ett sätt är att skapa grupper slumpmässigt, vilket förstås kan medföra att vissa grupper arbetar mindre effektivt. *Team size*, gruppens storlek, är också viktig att ha i åtanke. Detta är den fjärde principen. Enligt Oxford fungerar grupper med färre än sju deltagare oftast bäst. Studier visar på olika resultat när det gäller exakt hur många deltagare som bör ingå i en grupp för att skrivandet ska bli så effektivt och utvecklande som möjligt. Den femte principen gäller *cognitive development*, vilket enligt Oxford är det huvudsakliga målet vid kooperativt lärande. Den sjätte principen är *social development*, vilken innebär att turtagning, samarbete, och interaktion leder till sociala färdigheter.

Dessa sex principer är något vi kan ha i åtanke när vi utformar skrivuppgifterna för en grupp. Vi kan till exempel börja med att, enligt principen *positive interdependence*, fördela roller inom gruppen; en elev kan få uppgiften att skriva, en annan kan se till att tiden hålls, och en annan elev att uppmärksamma språket. Eleverna får därefter en skrivuppgift, låt oss säga en bildberättelse. De ska sedan tillsammans bestämma historiens struktur och innehåll. Vi kan tänka oss följande scenario: Eleverna tilldelas bildserien *The Dog Story* (se Appendix sist i den här texten). En elev börjar med att gå igenom historien och se till att alla deltagare är involverade i arbetet. En annan elev tar en aktiv roll i att föra diskussionen framåt, till exempel med hjälp av frågor, vilket i detta exempel skulle kunna vara att fråga om all väsentlig information från bilderna har kommit med. En elev har som huvuduppgift att föra anteckningar med vars hjälp hela

gruppen sedan skriver en text. Det är viktigt att alla deltar i detta arbete. För att samarbetet kring denna historia ska utveckla språket skriver eleverna med fördel på dator så att revidering kan ske enkelt. Vid revidering av texten kan eleverna till exempel gå tillbaka och byta ut ord för att texten ska visa på större variation samt gå igenom grammatiska aspekter. Detta arbetssätt förespråkas av bland andra Yusuf et al. (2019). Som lärare kan du med denna enkla bildberättelse anpassa uppgiften efter språkfärdighetsnivå – förslagsvis genom att förlägga berättelsen i dåtid, nutid eller framtid eller genom att ge eleverna bildberättelsen i färg för att öva adjektivböjning och/eller placering. Liksom Oxford påpekar kan en övning av detta slag stärka både språkutvecklingen och den kognitiva och sociala utvecklingen hos eleverna genom det samarbete som de uppmanas till.

Kollaborativt arbetssätt

Kollaborativt skrivande brukar i allmänhet definieras som att en text skrivs i samarbete mellan två eller fler skribenter (Storch, 2011). Det innebär att alla deltagare arbetar tillsammans under hela skrivprocessen. Eleverna kan till exempel ges en skrivuppgift där de gemensamt ska planera, skriva utkast, och revidera texten. Även vid kollaborativt arbetssätt är grupp sammansättningen viktig, och ibland väcks frågor om huruvida elever på olika färdighetsnivåer bör samarbeta. Storch (2002) såg i sin studie att sammansättningen av par påverkar slutresultatet. Den mest gynnsamma sammansättningen var, enligt Storch, när elever på olika färdighetsnivåer fick samarbeta. De lyckades bättre i sitt skrivande än de elever i grupp sammansättningar som var på samma färdighetsnivå men där de hade olika personligheter, som dominant/passiv.

Det finns flera studier som har visat att skrivande i par kan ge goda resultat. Kim (2014) kom fram till att texter som par har skrivit tyder på att uppgiften har genomförts på ett bättre sätt. Exempelvis innehöll skrivuppgifterna mer korrekt grammatik och de var mer komplexa jämfört med dem som tillkommit genom individuellt skrivande. Fördelar med att arbeta kollaborativt genom att skriva i par har även noterats av Shehadeh (2011), som kunde konstatera att eleverna själva hade positiva attityder till den typen av skrivuppgift.

Fernández Dobao (2012) kommer i sin studie fram till att det var mer givande att arbeta i grupp än i par. Hon jämförde elevernas arbete när de arbetade i par med när de arbetade i grupp. Hon tittade bland annat på så kallade LRE – *language-related episodes* – tillfällen då eleverna diskuterade språkliga problem och dessutom löste dem tillsammans. LRE definieras av Swain & Lapkin (1998, s. 326) som ”*any part of a dialogue where the students talk about the language they are producing, question their language use, or correct themselves or others*”. I Fernández Dobaos studie fick alla elever samma instruktioner. De fick i uppgift att ordna bilder i rätt kronologisk ordning för att skapa en historia. När eleverna arbetade i grupp förekom det fler LRE och de

språkliga problemen löstes också på ett mer korrekt sätt än när eleverna arbetade i par. Även när det gällde slutresultatet visade det sig att det fanns fördelar för dem som arbetat i grupp. Deras texter var bättre överlag när det gällde flyt, korrekthet och komplexitet. Flera studier visar att ett kollaborativt arbetssätt uppmuntrar till LRE och leder till språkinläring, och särskilt när skrivarbete sker i grupp (Swain & Lapkin, 1998, s. 321). De visar även att eleverna verkar befästa det de pratar om i LRE, samt att interaktion mellan elever bidrar till bättre texter, eftersom eleverna har ett gemensamt ansvar för texten. Det är alltså tydligt att samarbete i skrivprocessen kan ha flera fördelar.

Om vi tittar på två textexempel nedan, där eleverna skrev individuellt, ser vi att ett samarbete mellan eleverna skulle kunnat uppmärksamma brister och bidragit till en bättre text. Dessa elevtexter skrevs efter bildserien *The Dog Story* (se Appendix sist i den här texten).

- (1) *C'est un beau jour et les enfants ont faim. Ils veulent manger des nourritures en plein air. Ils font des sandwiches avec du beurre, du fromage et de la confiture. La confiture de framboise le garçon n'aime pas. Ils font des chocolat chaud aussi. La mère bois une tasse du thé et regarde les enfants jolis. Quand la mère parle avec sa enfants le chien trouve la nourriture. C'est un très petit chien et les enfants ne voir pas. Les enfants prennent les nourritures et vont en plein air. La mère est à la maison pendant.*
(elev i årskurs 9)

- (2) *Peter und Lisa sind hungrish.
Sie essen brot mit kese.
Aber Peters hund spring in der rugsack.
Peter und Lisa gehen zusammen zu das park.
Peter und Lisa gehen zu (deras) liblings plats.* (elev i årskurs 8)

I den första texten ser vi att skribenten använder sig av ett relativt komplext språk, med huvudsats och bisats, till stor del korrekt verbböjning, och ett varierat ordförråd. Men, det finns utrymme för förbättring som eventuellt hade kunnat åstadkommas i samarbete med andra elever. Vi ser att verbböjningen nästan är helt korrekt, men det finns ett par avvikelser (*voulent* i stället för *veulent*, *bois* i stället för *boit*, *voir* i stället för *voient*) som troligtvis en kamrat hade uppmärksammat.

Den andra texten är mindre avancerad. Styckeindelningen verkar indikera ett slags förenkling av uppgiften, i och med att eleven inte lyckats skapa en löpande text. Med stöd i tidigare forskning (se till exempel Swain & Lapkin, 1998) kan vi anta att detta hade kunnat undvikas om den hade utförts i grupp eller i par. Då hade även chanserna till kreativitet i skrivandet möjligtvis ökat. Meningsbyggnaden hade kunnat förbättras och varieras så att vi inte endast har meningar bestående av subjekt, verb, objekt, utan

även en större komplexitet och ett bättre flyt, vilket till exempel Fernández Dobaos (2012) studie visade (se även del 6 i denna modul).

Vi kan med andra ord fundera över vilken förbättringspotential som finns och vad eleverna eventuellt hade kunnat åstadkomma i samarbete med andra elever.

Individuellt skrivande

Vi har i det föregående framhävt vikten av olika slags samarbete och interaktion i samband med skrivandet. Det betyder dock inte att det individuella skrivandet ska åsidosättas helt. Det finns forskning som tyder på att elever kan utveckla såväl sin skrivförmåga som sin generella språkfärdighetsnivå genom individuellt skrivande, där egen reflektion är ett centralt inslag. Gallagher (2018) undersökte elevers skriftliga reflektioner genom att de ombads att reflektera över olika saker, exempelvis en viss lektion eller ett visst moment på en lektion, eller bara generellt över sin språkinläring. I det här fallet fick eleverna välja själva om de ville skriva på modersmålet eller på målspråket. Gallagher menar att båda varianterna fick positiva effekter, som att individuellt skrivande kan vara ett sätt att utveckla strategier för skrivande och lärande. Eleverna utvecklade också en mer generell förmåga att reflektera över mål med sitt lärande, samt språklig medvetenhet. Denna typ av uppgift kan anpassas efter språkfärdighetsnivå genom att låta elever på mer avancerad nivå skriva på målspråket medan elever i början av lärandeprocessen kan behöva skriva på sitt modersmål, åtminstone delvis. Innehållet i skrivuppgiften kan också varieras och anpassas efter nivå. På tidigare stadier kan läraren efterfråga mer generella tankar kring lektionerna och dess innehåll, medan uppgiften på senare stadier kan vara mer styrd, och fokusera på en viss aspekt i språket.

Ett annat sätt att använda skriftlig reflektion kan vara att låta eleverna fundera över sin egen skriftliga produktion. För att återvända till exemplen ovan så skulle eleverna kunna få kommentera sina egna återberättelser av *The Dog Story* (se Appendix). Frågor man skulle kunna låta eleverna reflektera kring kan vara "Hur skulle du kunna förbättra texten?", "Är det något i innehållet du skulle vilja ändra eller lägga till?", "Skulle du kunna använda andra ord?", "Skulle du vilja ändra på ordföljden någonstans?", och så vidare. Frågorna kan förstås anpassas efter språkfärdighetsnivå. Reflektionen kan skrivas på målspråket eller modersmålet.

Även Albrechtsen et al. (2008) undersökte elevers reflektioner över sitt eget skrivande så som de kom till uttryck i så kallade *verbal protocols*. Forskarna jämförde också elevernas skrivande i sitt modersmål, danska, och sitt målspråk, engelska. Eleverna fick skriva argumenterande uppsatser. Resultaten visade bland annat att eleverna tog sig an uppgiften på liknande sätt i båda språken. De som fokuserade mycket på språkrelaterade problem gjorde det i båda språken, och de som lade mest möda på textstrukturering

gjorde det i båda språken. De didaktiska implikationerna, baserade både på elevernas reflektioner och på deras skriftliga produktion, uttrycker Albrechtsen et al. (2008, s. 158) på följande sätt: ”*For improving the students’ L2 language proficiency, a fruitful teaching approach might therefore be to ensure raising the students’ awareness of the link between language use and textual coherence, in composition classes in the native language and in the foreign language classroom*”. De föreslår vidare ett tätare samarbete mellan lärare i främmande språk (det vill säga moderna språk i den svenska kontexten) och danska (svenska) när det gäller skrivprocessen.

Det flerspråkiga klassrummet

När eleverna skriver på målspråket använder de sig av olika strategier för att genomföra uppgiften. Manchón et al. (2009) jämförde skrivande på modersmål och på ett andraspråk, och de fann två strategier som utmärkte sig i skrivande på andraspråket, nämligen *backtracking* (ungefär att gå tillbaka i texten) och användandet av modersmålet. *Backtracking* i skrivande på ett andraspråk förekom i mycket högre grad än vid skrivande på modersmålet; eleverna gick tillbaka i texten och omformulerade sig i syfte att kunna tampas med språkliga utmaningar, både vad gällde form och innehåll. Användningen av modersmålet visade sig vara en strategi som skribenterna använde av många skäl alltifrån för att förstå uppgiften, planera och formulera texten, till att övervaka sitt arbete med att strukturera texten (2009, s. 114). Med stigande färdighetsnivå i målspråket ägnade eleverna mindre tid åt dessa strategier och kunde i sitt skrivande använda sig mer av automatiserad kunskap i målspråket, så att eleverna kunde lösa språkliga problem utan att specifikt behöva tänka på dem. Nedan kommer vi att se vidare på **när** i skrivprocessen fler språk än modersmålet är involverade och hur detta tar sig uttryck i elevernas texter. Som vi sett i elevtexterna i denna del är *de facto* flera språk aktiva på flera språkliga plan hela tiden (se Lindqvist & Falk, 2017).

Till skillnad från skrivande på ett andraspråk innebär skrivande på ett tredjespråk, vilket de moderna språken i den svenska skolan oftast är, eftersom eleverna lär sig dessa efter modersmål och engelska, oavsett om det är i grupp eller individuellt, att det finns fler språk än modersmålet och målspråket i elevernas repertoar (se även del 5 i denna modul). Hur kan du som lärare ta tillvara denna språkliga mångfald i skrivande och stärka elevernas skrivande genom att ta hjälp av de språk som eleverna lärt sig tidigare? Som vi såg i elevtexterna (se bilaga, samt exempel ovan) är fler språk än målspråket aktiverade i skrivprocessen, på både lägre och högre språkfärdighetsnivåer. Gunnarsson & Källkvist (2016) undersökte hur niondeklassare i engelska använde de språk som de lärt sig tidigare vid uppsatsskrivande på engelska. De baserade sin undersökning på Wang & Wens (2002) modell av skrivprocessen, som enkelt uttryckt delar upp skrivprocessen i följande komponenter:

1. Bearbetning av instruktioner
2. Idégenerering
3. Idéorganisation
4. Strukturbearbetning
5. Textgenerering.

Genom att eleverna fick besvara en enkät under tiden de skrev sin text samlades information in om vilket språk som var aktivt i de fem olika stadierna av textproduktionen. Bland eleverna i denna studie hade flertalet svenska som andraspråk. Överlag visar resultaten att modersmålet i de fall det inte är svenska inte är särskilt aktivt under någon av delarna i skrivprocessen, men att både svenska som modersmål och som andraspråk är högt aktiverat vid bearbetningen av instruktioner och under idégenereringen. Under textgenereringen är det däremot målspråket engelska som är det mest aktiva. Gunnarsson & Källkvist (2016) diskuterar resultaten mot bakgrunden att svenska är skolspråket och att ett annat modersmål inte har en lika självklar närvaro i skolan. Om vi nu fokuserar på situationen för eleverna i moderna språk, så har de alla svenska och engelska som skolspråk (och eventuellt även andra moderna språk) på schemat. Troligt är att dessa språk är aktiva genom hela skrivprocessen, även om vi i likhet med Gunnarsson & Källkvists resultat kan anta att svenskan är det språk som är mest aktivt i de fyra första komponenterna, i alla fall på tidigare stadier, och sedan under textgenereringen kan alla språk man kan sedan tidigare aktiveras. Låt oss se på följande elevtext och fundera på vad det är för strategier som eleven använder sig av:

- (3) *Das famili habt zwei hund, eine **big** hund une einen **baby** hund. Ein Kind **skär** das Brod und ein Kind mache **sandwich** und verpacke der **sandwich**. Die Mutter **ger** kleider zu dass Kinden.* (Elevtext årskurs 8)

I denna tyska text finns engelska ord ('big', 'baby' och 'sandwich') och även två ord på svenska ('skär' och 'ger'). Vi kan bara spekulera i huruvida denna strategi för att lyckas med den skriftliga uppgiften är medveten eller inte. Vi kan fundera på om det är så att eleven (o)medvetet i textgenereringsfasen först aktiverar sitt andraspråk, engelska, och i de fall då den kunskapsnivån inte räcker till aktiverar svenskan; verben 'ger' och 'skär' kanske inte är lika vanligt förekommande i elevens engelska ordförråd som de andra. Denna flerspråkighet i skrift kan vi anta upptäcks tämligen lätt och kanske kan uppmärksammas om denna individuella skriftliga uppgift blir till en grupp- eller paruppgift vid ett senare tillfälle (se ovan). Eleverna kan tillsammans genom att använda hela sin språkliga repertoar komma fram till vad målspråksordet ska vara – om du som lärare tidigare har uppmuntrat eleverna att göra jämförelser mellan olika språk. Det handlar om att eleverna får öva på att använda strategier, våga göra fel och att lära sig att kommunicera med hjälp av alla sina språkliga resurser.

Avslutning

I denna del har vi diskuterat skriftlig produktion på ett modernt språk. Vi har tagit upp olika modeller för hur elever kan arbeta med skrivande i grupp eller par (kooperativt respektive kollaborativt arbetssätt). Vi har även pekat på att det finns vissa fördelar med det individuella skrivandet. Generellt sett kan vi konstatera att interaktion genom grupp- eller parskrivande kan leda till korrektare och längre texter, bättre flyt i texterna och att komplexiteten ökas både vad gäller form och innehåll. Vi har även framhållit vikten av att ha ett flerspråkigt förhållningssätt, eftersom forskning visar att det inte bara är målspråket som är aktiverat vid skrivande på ett tredjespråk. Cenoz & Gorter (2011) genomförde en större studie om hur trespråkiga elever skriver på alla sina tre olika språk i skolan och kom även de fram till vikten av ett flerspråkigt förhållningssätt:

Another implication for school contexts is the need to integrate the curricula of the different languages so as to trigger the benefits of being multilingual. Taking into account that resources for processing languages are limited and that time devoted to language learning at school is also limited, it is desirable to benefit from connected growers so that what is learned in one language can be easily transferred to other languages. By integrating the curricula of the different languages, these connections are more likely to be activated. (s. 367)

Detta gäller naturligtvis inte bara skriftlig produktion utan alla färdigheter i ett språk som eleverna ska lära sig. Ett flerspråkigt förhållningssätt där olika språklärare kan samarbeta om samma elevgrupp torde vara nästa steg i språkundervisningen.

Referenser

Albrechtsen, D., Haastrup, K. & Henriksen, B. (2008). *Vocabulary and writing in a first and second language processes and development*. Palgrave Macmillan.

Cenoz, J. & Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal*, 95(3), s. 356–369.

Fernández Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21(1), s. 40–58.

Gallagher, N. (2018). Using reflective writing as a learner tool in discussion class. *New Directions in Teaching and Learning English Discussion*, 6, s. 94–101.

Gunnarsson, T. & Källkvist, M. (2016). Bakgrundsspråkens roll hos flerspråkiga elever som skriver uppsats på engelska. I: C. Bardel, Y. Falk & C. Lindqvist (Red.), *Tredjespråksinläring* (s. 137–164). Studentlitteratur.

Kim, J. (2014). Language learning potential of writing in an additional language. *Secondary English Education*, 7(4), s. 19–43.

Lindqvist, C. & Falk, Y. (2017). Vad är ett andraspråk, egentligen? I: S. Bendegard, U. Melander Marttala & M. Westman (Red.), *Språk och norm. Rapport från ASLA:s symposium Uppsala universitet 21–22 april 2016. Language and norms. Papers from the ASLA symposium at Uppsala university 21–22 April, 2016* (ASLA:s skriftserie nr 26, s. 71–77). Institutionen för nordiska språk.

Manchón, R., Roca De Larios, J. & Murphy, L. (2009). The temporal dimension and problem-solving nature of foreign language composing processes. Implications for theory. I: R. Manchón (red.), *Writing in foreign language contexts: Learning, teaching, and research* (s. 102–129). Multilingual Matters.

Oxford, R. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81(4), s. 443–456.

Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, 20(4), s. 286–305.

Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52(1), s. 119–158.

Storch, N. (2011). Collaborative writing in L2 contexts: Processes, outcomes, and future directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, s. 275–288.

Swain, M. & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, 82(3). DOI:10.1111/j.1540-4781.1998.tb01209.x

Wang, W. & Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 11(3), s. 225–246.

Yusuf, Q., Jusoh, Z. & Yusuf, Y. Q. (2019). Cooperative learning strategies to enhance writing skills among second language learners. *International Journal of Instruction*, 12(1), s. 1399–1412.

Appendix

The Dog Story

