

Gymnasieelevers arbete med och attityder till processkrivning i moderna språk

Christina Rosén & Christine Fredriksson

Abstract

Swedish students' proficiency in written production in a third language (L3) has proven to be insufficient (European Commission 2012). Despite its potential for language learning (e.g. Manchón 2011), writing tends to be a neglected skill in foreign language classrooms in Sweden. Students are given few opportunities to produce texts (Knospe 2017). Therefore, students often feel insecure and lack strategies for text production in their third language. There are few in-depth studies of students' ability to reflect on and process their texts.

In this article, we focus on process-oriented writing in German as a foreign language in a Swedish upper secondary school (course 4). Texts from 20 Swedish learners of German (level A2–B1) working with process-oriented writing for three months were collected. After having finished the work with process-oriented writing the learners were asked to fill in a questionnaire on their attitudes towards the work with process-oriented writing. Our study is guided by the following questions: What impact does the work with written production have on students' attitudes to text production? What effect does corrective feedback and revision of texts from fellow students have on accuracy? Our study contributes with information on writing practices in the foreign language classroom and the effect corrective feedback from fellow students has on writing accuracy. Contrary to results in earlier studies and our expectations, our study shows that the group feedback the students received on their texts only had a minor influence on their writing accuracy. Finally, we contribute with implications concerning research design and teaching practices, focusing on task design in writing activities in the language classroom.

Inledning

I styrdokumentet för moderna språk läggs stor vikt på den kommunikativa kompetensen som inbegriper att elever tillägnar sig ordförråd och grammatik, förmåga att anpassa sig till syfte och mottagare i tal och skrift och att uttrycka sig sammanhängande (Skolverket 2011). Dessa delförmågor ska byggas ut med stigande kursnivå i moderna språk. En rapport från Europeiska Kommissionen om europeiska 15-åringars språkliga kompetens i ett L3 (deras andra främmande språk) (European Commission 2012) visar dock att svenska elever uppnådde väldigt låga nivåer i alla färdigheter i

moderna språk¹ efter två eller flera års undervisning. Lägst var deras resultat i skriftlig produktion. I engelska låg de däremot i topp. Det finns en uppenbarlig förbättringspotential för skrivundervisningen i moderna språk i Sverige.

Sedan augusti 2019 har svenska lärare i moderna språk via Skolverkets lärportal (2020) tillgång till delar av ett fortbildningsmaterial som tagits fram inom ramen för projektet *Språksprånget*. I likhet med satsningar som Läslyftet eller Matematiklyftet ska materialet bidra till förbättrade ämneskunskaper hos eleverna genom implementering av nya arbetsformer för att utveckla undervisningen. Med utgångspunkt i fortbildningsmaterialet i modul 2 *Skriftlig produktion och interaktion* vill vi i vår forskning undersöka och medvetandegöra hur arbetet med textproduktion kan utvecklas även i moderna språk.

Denna artikel presenterar delar av en pilotstudie där vi undersökt processororienterat skrivande i en gymnasieklass i tyska kurs 4. I pilotstudien tittar vi på informationsstrukturering, metakommentarer, type/token-frekvens och språklig korrekthet. Syftet med vår pilotstudie är även att utvärdera metoder och forskningsdesign och att lyfta fram aspekter som är särskilt viktiga för uppgiftsdesign i skrivaktiviteter. I denna artikel fokuserar vi på elevernas attityder till arbetet med processororienterat skrivande och vilken inverkan arbetet med elevrespons och revidering har på texternas språkliga korrekthet. Avslutningsvis bidrar vi med några implikationer kring forskningsdesign och undervisningsmetoder.

Vi tar avstamp i ett kognitivt perspektiv på språkinläring och lärande. Detta bottenar i antagandet att inläringen av ett främmande språk är en kognitiv process som kräver inlärares uppmärksamhet vid bearbetningen av språklig information i både input och output. När det gäller elevers textproduktion anknyter vårt projekt till forskning som undersökt explicit skrivundervisning i moderna språk (se Knospe 2017), vilket fortfarande kan betraktas som ett tämligen utforskat område (se Storch 2018: 262; Sánchez-Naranjo 2019: 614). Processororienterat skrivande 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.

I föreliggande studie genomförs kvalitativa och kvantitativa analyser av 18² gymnasieelevers textproduktioner på tyska. För att undersöka elevernas skrivutveckling analyserar vi deras texter från första utkastet till den tredje och sista versionen av texten. Vad har hänt i slutversionen av texten efter att den kommenterats i grupp (enligt en checklista) och reviderats två gånger? Vilken effekt har arbetet med processkrivning haft på korrektheten i elevernas texter samt deras attityd till skriftlig produktion? Utöver analyser

¹ I varje land undersöktes det största tredje språket (L3), vilket i Sverige är spanska.

² Av samtliga inlämningar från 20 elever valde vi att analysera textversion 1 och 3 från 18 elever, som lämnat in båda versionerna.

av elevtexterna genomfördes även två enkätundersökningar, en där eleverna ombads fylla i ett frågeformulär om bakgrundsinformation och en där vi undersökte deras attityder till arbetet med processkrivning efter avslutat skrivarbete.

När det gäller inläringen av ett främmande språk i klassrummet är betydelsen av explicita språkkunskaper eller deklarativa kunskaper i kontrast till implicita kunskaper eller procedurala kunskaper av centralt intresse (se Ellis 2005). I denna studie intresserar vi oss för deklarativa kunskaper som reflekteras i elevernas kommentarer på varandras texter och deras genomslag i reviderade texter samt förändringen beträffande texternas korrekthet. En aspekt som särskilt betonas inom flerspråkighetsforskning är rollen av metalingvistisk medvetenhet vid inläringen av ett L3 (se Jessner 2008). Språklig medvetenhet (*language awareness*) är också en aspekt av undervisningspraktiker som fokuserar elevers medvetenhet om hur språket fungerar. Enligt Borg (1994: 62) bör undervisningen fokusera på följande aspekter för att utveckla språklig medvetenhet (vår översättning):

1. Språket upptäcks som ett dynamiskt fenomen
2. Inlärare talar med varandra om språket
3. Inlärare interagerar för att upptäcka och förklara språkliga fenomen
4. Målet är inte enbart kunskap om och förståelse för språket utan även förmågan att lära sig
5. Inlärare involveras både kognitivt och affektivt

I vår undersökning av elevers arbete med processkrivning tar vi hänsyn till ovanstående egenskaper i de frågor som ställs i elevenkäten.

När det gäller bedömningen av elevtexters kvalitet finns olika uppfattningar om innebörden i begreppet textkvalitet, och språklig korrekthet är en dimension av flera som bidrar till texters kvalitet (se Polio 2008; Polio & Shea 2014; Sieber 2008: 273–274). I denna studie har vi valt att fokusera på språklig korrekthet, då vi vill veta vilken effekt elevernas interaktion och revidering av texterna har på deras språkliga medvetenhet och deras förmåga att rätta sina texter, dvs. hur detta påverkar den språkliga korrektheten i texterna.

Frågeställningar

1. Hur praktiseras skrivandet i tyskundervisningen?
2. Vilka attityder har elever till detta arbetssätt?
3. Vilken effekt har arbetet med processkrivning på elevers textproduktion?

Skrivundervisning i ett L3 är ett tämligen outforskat område, inte bara i svensk skola. Därför vill vi med denna artikel bidra med nya kunskaper inom ett fält som är särskilt relevant för lärare i moderna språk.

Tidigare studier

Enligt den senaste forskning som undersökt svenska elevers skrivutveckling i moderna språk (här tyska) verkar explicit skrivundervisning, dvs. undervisning som främjar språklig medvetenhet i samband med skrivprocessen, spela en nyckelroll i framgångsrik textproduktion (Knospe 2017, 2019). Trots detta visar studier att elever får skriva få texter i moderna språk. Därför känner de ofta en osäkerhet och saknar strategier när det gäller textproduktion i de moderna språken (L3) (Knospe 2017).

Vi tar i detta kapitel först upp några studier som undersökt skrivundervisning och skriftlig produktion i främmande språk. Därefter tar vi upp undersökningar som fokuserat explicit på processkrivning och elevrespons. Slutligen presenteras undersökningar där man tittat på vilken påverkan olika typer av feedback har på inlärares skriftliga produktion.

Skriftlig produktion i främmande språk

Skrivande på ett främmande språk påverkas i hög grad av skribentens ålder, språknivå och även skrivförmåga på förstaspråket. Har man dessutom redan lärt sig skriva och läsa på sitt förstaspråk kommer skrivutvecklingen på det nya språket att se annorlunda ut. Vilken typ av inflytande ens förmåga att skriva på förstaspråket har på skrivförmågan på det nya språket debatteras dock mellan olika forskare. En van skribent är bättre på att disponera en text på olika språk men beroende på vad man undersöker i främmandespråkstexter finns det både likheter och skillnader mellan skrivande på förstaspråket och ett främmande språk. Bartelheimer et al. (2017) undersöker tidigare språks påverkan på textkompetensen i L3-tyska. Författarna menar att släktskap mellan språk, kulturellt betingade drag för olika texttyper, undervisningstraditioner och inlärningsmiljöer påverkar textkompetensen. Inlärare som lär sig ett nytt språk har ofta problem med att skriva sammanhängande (koherenta) texter. Ofta radas meningar på varandra utan koherens och L2-produktioner uppfattas av infödda talare ofta som korthuggna, textmässigt osammanhängande och helt enkelt som att det inte låter som tyska/svenska (Rosén 2006, 2009). Rosén har i sina studier fokuserat på skriftlig produktion i L3-tyska och L3-svenska (från nybörjare till avancerade inlärare). I en interventionsstudie visade Rosén (2009) att explicit undervisning har en påtaglig effekt på elevers skrivprocess, texten som produkt och elevers metalingvistiska kunskap i tyska.

Wolff (2000: 108) skriver (i en tysk kontext) att "learning to write in an L2 and writing in an L2 are probably the best ways of learning the second language". Vidare tar han upp följande:

It has been shown very clearly that L2 processing is different from L1 processing; it is not difficult to conclude that in teaching L2 skills, especially academic skills (reading and writing), a specific methodological approach, which is different from the L1 approach must be developed. (Wolff 2000: 107)

Manchón (2011) skiljer på ”learning to write” och ”writing to learn”. Hon argumenterar för att eleverna inte bara ska använda skrivande som ett sätt att uttrycka sig skriftligt på sitt främmande språk, ’lära sig skriva’. Att ’skriva för att lära sig’ främjar ju lärande på andra områden som kunskap om både innehåll och språket. Inlärare måste bli uppmärksamma på luckor beträffande sina språkresurser och reglerna i det främmande språket (2011: 62). ”Of theoretical and pedagogical interest is the finding that when it comes to grammar, there is no guarantee that students’/writers’ attentional processes will match those intended by the researcher” (2011: 73). Manchón refererar även till Swain och Lapkin (1995) som bl.a. kom fram till att deras informanter fokuserade mer på grammatisk korrekthet ju högre språkkompetens de besatt (ibid.).

Även Williams (2012) tar upp aspekten ”writing to learn” i främmande språk, vilket man har börjat fokusera på i senare studier och i undervisningen. Skrivande ses inte som det sista man gör när man har lärt sig ett språk utan snarare som ett verktyg för att bättre lära sig språket. En fördel med skriftlig jämfört med muntlig produktion är förstås också att det finns mer tid för reflektion och omskrivningar vilket då ökar uppmärksamheten för olika språkliga strukturer. Skriftlig produktion kräver dessutom mer fokus på form (Williams 2012: 325). Flertalet studier visar att inlärare använder fler komplexa strukturer och variation i sina texter om de får tid att planera sitt skrivande. Williams (2012: 326) påpekar även att ”writing may allow or even encourage the deployment of explicit, or even metalinguistic, L2 knowledge, which may not be available to them while speaking”. Skriftlig produktion kan således bidra till en högre grad av metarefleksion över språket.

Trots detta skriver, som vi redan tagit upp, svenska elever fortfarande få texter på tyska som L3 (Knospe 2017: 19). I en nyligen genomförd studie i moderna språk 3 i tyska på gymnasiet visade det sig att eleverna kände osäkerhet när det gäller att skriva texter på tyska och att använda sig av skrivstrategier (Knospe 2017). På tyska hade de enbart fått skriva korta berättelser, beskrivande texter och brev. Argumenterande texter hade de så gott som aldrig fått skriva (Knospe 2017: 51). Knospe visar i sin undersökning hur undervisning om skrivande och användning av skrivstrategier påverkar elevernas förmåga att skriva på sitt ”tredje språk”. Hon visar även på vikten av att arbeta med strategiövningar och reflektera över skrivandet för att öka den språkliga medvetenheten. I hennes studie deltog två grupper tyskelever i en 12 veckor lång interventionsstudie. En experimentgrupp fick undervisning i hur man planerar och strukturerar argumenterande texter medan en kontrollgrupp inte fick denna undervisning.

Texterna samlades in vid tre tillfällen och bedömdes av fyra bedömare. Sju fokuselever i experimentgruppen fick dessutom som hemuppgift att skriva ytterligare fyra texter på tyska och en på engelska. Dessa texter uppvisade tydligt förbättrad kvalitet, medan det bland de övriga deltagarna inte märktes någon höjning av kvaliteten. Att eleverna fick skriva hemma utan tidspress och dessutom producera mer text hade alltså större effekt (Knospe 2017: 177). Att skriva är en färdighet som kräver automatiserade kunskaper (jfr Knospe 2017: 27). Automatiserade kunskaper i ett språk är inte tillgängliga i en ny situation och kontext, och det är därför avgörande att undervisningen förmedlar deklarativa kunskaper – hur man skriver – innan dessa blir till automatiserade färdigheter.

Processororienterat skrivande och elevrespons

Processororienterat 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. 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: 17)

När det gäller aktiviteter som är förknippade med processkrivning, dvs. elevers revidering av och reflektion över egna och andra elevers texter, visade en studie från Rijlaarsdam & Couzijn (2000) att elevers medvetenhet ökade och att eleverna efter hand hade lättare för att revidera sina texter. Även Tocalli-Beller och Swain (2005: 9) kom fram till att elevers textproduktion gynnas av att de tillsammans får reflektera över fel och förbättringsförslag i sina texter: "Therefore, when given the chance to reflect about language and discuss its use, students are given the opportunity to acquire and/or reinforce knowledge". Williams (2012: 323) tar också upp förberedelsearbetet inför skrivandet och interaktionen mellan elever medan de skriver sin text: "it is this interaction, rather than the act of writing itself, that may be facilitative of language development".

Donato (2004) tar upp att samarbete endast fungerar under vissa förutsättningar, mycket beroende på relationen i par-/ gruppammansättningarna. Han nämner bland annat att eleverna måste:

- acknowledge themselves as a part of the core activity in such a way that each individual has a role to play in achieving a larger goal;
- possess knowledge which they can share with other participants in order to construct new knowledge through which a group coherence can develop. (Donato 2004: 287)

Även Storch och Wigglesworth (2010) undersökte samarbete i skriftlig produktion i främmande språk. De presenterar viktiga resultat beträffande de attityder, strategier och uppfattningar om språkkonventioner inlärare har genom tidigare erfarenheter. Detta ignoreras ofta, trots att det sannolikt påverkar inlärnarnas "willingness to accept the feedback and their likelihood of retaining it" (Storch & Wigglesworth 2010: 328).

Shehadeh (2011) undersökte i en longitudinell studie (16 veckor) kollaborativt skrivande i främmande språk. Han ville se vilken effekt arabisktalande studenters samarbete hade på textkvaliteten och deras attityd till skrivandet i engelska som L2. I en grupp arbetade studenterna individuellt och i en annan i par. Resultaten visade på förbättringar i textinnehåll, organisation och vokabulär men inga signifikanta skillnader mellan grupperna beträffande grammatisk korrekthet. En förklaring kan enligt Shehadeh (2011) vara att informanterna hade dåliga förkunskaper och att de därför inte hade tillräckliga kunskaper för att hjälpa varandra. Studenterna som samarbetade hade dock positiva attityder till kollaborativt lärande. På frågan om de ville fortsätta arbeta i par sa en student dock: "Maybe if you have a good partner" (Shehadeh 2011: 297).

Fredriksson (2019) diskuterade vad elever kan bidra med när det gäller förbättringar av en elevtext samt vilka problem som kan uppstå när elever ska kommentera och revidera varandras texter. Elevrespons är en slags formativ bedömning och innebär att eleverna utgör resurser för varandras lärande. I processkrivning får eleverna då i uppdrag att kommentera varandras texter utifrån givna kriterier för textens form och innehåll, enligt en checklista eller en responsmall, för att sedan kunna revidera och förbättra sin egen text. Kommentarer kan vara skriftliga eller muntliga eller också förekomma i en kombinerad form. Eleverna kan till exempel jobba parvis eller i smågrupper och ge respons på varandras första utkast av en text. Efter en första revidering kan det finnas en ny omgång för elevrespons och slutligen även lärarens feedback och nya revideringar (Fredriksson 2019: 2). Hon tar också upp för- och nackdelar med att investera den tid som elevrespons tar. Ibland kan det vara mer effektivt att enbart lärare ger feedback, till exempel när elever är ganska nya och nybörjare i sitt moderna språk. Elevrespons kan dock vara ett bra komplement till lärarens respons. En viktig aspekt är också det sociala samspelet mellan eleverna.

Molloy (2008) framförde kritiska aspekter som bör tas i beaktande för att processkrivningen ska kunna bli så konstruktiv som möjligt. Exempelvis

kan elever ha svårt att vara riktigt ärliga och kritiska mot varandra eftersom de är rädda för att skada relationen med andra elever. Många gånger vet eleverna inte heller vad de ska säga om vad som behöver förbättras i andras texter.

Effekten av olika typer av feedback på inlärares skriftliga produktion

Bitchener (2008) fann att feedback med antingen muntliga eller skriftliga metalingvistiska förklaringar resulterade i större inlärningsvinster än feedback som inte väckte elevernas uppmärksamhet på samma sätt då de bearbetade sina texter. Enkätundersökningar och intervjuer med L2-inlärare visar att elever förväntar sig och värdesätter lärarnas feedback på sitt skrivande. Det finns en allmän enighet bland forskare att för att feedback ska vara effektiv när det gäller språkinläring måste den bearbetas. Med andra ord måste eleverna lägga märke till feedbacken och reagera på den för att den ska leda till språkinläring (se Wigglesworth & Storch 2012).

I en studie som undersökte påverkan av indirekt och direkt feedback på studenters skriftliga produktion kom Sarvestani och Pishkar (2015) fram till att direkt feedback, dvs. feedback som visade den korrekta formen för studenten, ledde till ett mer korrekt språkbruk än indirekt feedback, dvs. feedback som uppmärksammade feLEN utan att visa den korrekta formen. Detta diskuteras även av Storch (2018: 266) som menar att direkt och indirekt feedback inte bör betraktas som dikotomier utan istället kontinuerligt bör anpassas utifrån elevens behov. Målet är att elever i sitt skrivande efter hand ska kunna gå från direkt till indirekt feedback och slutligen kunna rätta sig själva.

I en metastudie om effekten av arbetet med kamratgranskning ställer sig Liu och Brown (2015) tveksamma till om studenter tog till sig grammatisk rättning om de bara gick igenom sina rättade texter utan att skriva om dem. De anser att "revision is a necessary first step in the development of written accuracy" (Liu & Brown 2015: 67). Detta bekräftas i en studie av Ekanayaka och Ellis (2020) som undersökte vilken påverkan skriftlig feedback och revidering av engelska L2-texter hade på den grammatiska korrektheten i studenters textproduktion. Sammanlagt 91 studenter uppdelade i tre grupper deltog i en experimentell skrivuppgift under fyra veckor. En grupp reviderade sina texter, varav hälften behöll sina korrigeringar när de skrev en ny uppgift medan den andra hälften inte hade tillgång till dem. En andra grupp slutförde de nya uppgifterna efter att ha diskuterat återkopplingen parvis men utan att revidera. En tredje grupp slutförde uppgifterna utan feedback eller möjlighet att revidera. Gruppen som fick möjlighet att revidera innan de slutförde en ny skrivuppgift gjorde de största vinsterna beträffande korrekthet. Störst positiv effekt hade textrevideringen bland de studenter som behöll det korrigerade första utkastet när de skrev en ny uppgift. Enligt enkätundersökningen ansåg studenterna att det var mindre effektivt att enbart diskutera rättningar i grupp

än att revidera texten. Ekanayaka och Ellis (2020: 9) menar att "the students might have been more favorably disposed to peer discussion if they had received training in how to do it". Vikten av träning tas även upp av Sánchez-Naranjo (2019) som undersökte peer feedback bland studenter i spanska som L2.

Sammantaget visar tidigare studier att skriftlig produktion spelar en viktig roll för språkutvecklingen och utbyggnaden av mer komplexa strukturer. Viktigt är också att elever får lära sig skrivstrategier. När det gäller processskrivning har metalingvistiska förklaringar och feedback som väcker elevers uppmärksamhet en positiv effekt på skrivutvecklingen. Det är även viktigt att anpassa typen av feedback efter det behov elever har för att kunna redigera sin text (se Storch 2018). Elevers textproduktion gynnas av att de får tid att förbereda och tillsammans reflektera över fel och förbättringsförslag samt revidera sina texter.

Metod

Informanter

Denna longitudinella interventionsstudie genomfördes med en grupp gymnasieelever som vid implementeringen av processskrivning inom ramen för denna undersökning påbörjat kurs 4 i moderna språk tyska. Gruppen valdes utifrån lärarens engagemang och förtrogenhet med att jobba med processskrivning enligt ett utbildningsmaterial som tagits fram inom ramen för Skolverkets projekt *Språksprånget*. För att kunna undersöka en representativ gymnasieklass utan extern påverkan av forskarna genomfördes inget urval genom förkunskapstest. Däremot gjordes en fast gruppindelning med tre elever per responsgrupp. Undersökningar visar nämligen att tre elever i en grupp är ett optimalt antal för en jämn interaktion (Løkensgard Hoel 2001: 107).

Undersökningsgruppen består av 11 flickor och 10 pojkar med en genomsnittsålder på 16,7 år. De flesta elever (15) har läst tyska i 5 år, medan resterande elever har läst tyska i 4 år (n=2), 4,5 år (n=2) eller 6 år (n=2). För att ge en bättre bild av elevernas språkliga bakgrund, kunskaper i tyska samt exponering för och användning av tyska redovisas nedan svaren på en enkät om biodata som alla elever fyllde i.

När det gäller elevernas bakgrund anger 19 av 21 elever Sverige som födelseland. Endast en elev har bostad i ett tysktalande land och har en tysk förälder. Denna elev är också den enda som anger att tyska och engelska utgör ett L2 och att tyska används ofta utanför skolan i umgänget med släktingar och kompisar. Förutom denna elev anger de resterande 20 eleverna att svenska är deras första språk (L1), följt av engelska (L2) och tyska (L3). Sju elever anger att de även lärt sig ett eller flera ytterligare språk som ett L1 (n=2), L3 (n=1), L4 (n=4) eller L5 (n=2). Språken är bosniska, norska, polska, franska, italienska och latin.

Svaren i enkäten angående elevers bakgrund visar tydligt att tyska för de flesta (19 elever) är ett skolspråk som sällan används utanför klassrummet. Enbart två elever har svarat att de använder tyska ganska ofta och att de ofta har kontakt med tysktalande personer. Av de nio elever som anger att de ofta (n=2) eller ganska ofta (n=7) reser till eller igenom tysktalande länder, svarar åtta att de aldrig (n=2) eller väldigt sällan (n=6) använder språket på sin fritid. I den mån det används är det begränsat till samtal, dvs. muntlig interaktion. Kontakter genom spel, musik eller tysktalande släktingar förekommer hos två elever. Tyska medier används enbart av en elev i större omfattning.

Material och genomförande

I början av undersökningen informerades eleverna skriftligt om projektets syfte samt om att deltagandet var frivilligt och att det när som helst kunde avbrytas. Eleverna fick också veta att deras data anonymiseras och att projektet inte påverkar deras betyg i tyska.

Själva datainsamlingen började vid terminsstart hösten 2020 och avslutades i januari 2021. All data samlades in av läraren och skickades sedan anonymiserat vidare till forskarna. Inledningsvis genomfördes en enkätundersökning för att samla in biodata med bl.a. information om elevernas språkliga bakgrund och förkunskaper i tyska samt deras användningspraktiker av tyska (för resultat, se avsnittet Informanter ovan). Därefter fick eleverna en introduktion i arbetet med processskrivningen: förberedelse (mindmap), textversion 1, rättning 1 med hjälp av checklista (se bilaga A), textversion 2, rättning 2 med hjälp av checklista, textversion 3, rättning lärare. Den sista textversionen, själva slutversionen efter lärarens rättning, kunde inte genomföras pga. den höga belastningen som pandemin medförde för den ordinarie undervisningen. I slutet av projektet genomfördes en andra enkätundersökning för att fånga upp elevernas egna erfarenheter med skrivundervisning och deras attityder till processskrivning. Både enkät 1 (biodata) och enkät 2 (attityder) skapades i Google Forms och innehåller slutna frågor och öppna svarsalternativ.

Arbetet med processskrivning tog sin utgångspunkt i en skrivuppgift som utformats av forskarna (se bilaga B). Uppgiften innehåller en semesterbild och en kort tysk text om tyskars resvanor som en inspirationskälla för att skriva en text till rubriken ”Wohin reisen die Schweden im Sommer?” (Vart reser svenskarna på sommaren)? I instruktionerna som ges på svenska anges förväntade antal ord (250–300) samt några förslag på innehållspunkter att ta upp i texten.

I ett första steg fick eleverna göra individuella digitala mindmaps om ämnen som de tänkte skriva om. Dessa gjordes på svenska för att underlätta själva idéflödet. Därefter skrevs den första texten (textversion 1) på tyska på dator. Eleverna fick också ange vilka hjälpmedel de hade använt. I nästa fas fick eleverna jobba med pappersversionen av texterna i fasta responsgrupper

(tre elever per grupp) för att muntligt och skriftligt ge feedback på varandras texter. Som utgångspunkt hade de en av läraren framtagen checklista med punkter de skulle lägga fokus på (se bilaga A). Texterna med elevers manuella rättning och kommentarer (rättning 1) samlades in. Samma procedur ägde rum med det andra utkastet (textversion 2) och de texter som rättats en andra omgång (rättning 2). Efter den andra gruppresponsen skrevs den tredje versionen av texten (textversion 3) som rättades av läraren med hjälp av ett digitalt rättningsverktyg. Texterna med lärarens rättning tas inte upp i denna studie eftersom verktygets felkategorier visade sig vara för övergripande för att kunna tillämpas i en felanalys.

I tabellen nedan framgår vilket material som samlats in för hela projektet. I denna studie fokuserar vi dock enbart på elevenkäterna 1 och 2 samt elevtexterna version 1 och 3. Analysen av enkäterna grundar sig på samtliga 21 elevers svar. En elev ville inte lämna ut sina texter för analys och därför kvarstod material från 20 elever. För analysen av elevernas texter valdes här enbart texter från de elever som hade lämnat in version 1 och slutversion 3, dvs. texter från 18 elever.

Tabell 1 Datainsamling

Tidsram	Material	Antal elever
September 2020	Enkät 1 biodata	21
September 2020	Mindmap	21
September 2020	Textversion 1	20
September 2020	Rättning 1 med hjälp av checklista	20
September 2020	Textversion 2	16
Oktober 2020	Rättning 2 med hjälp av checklista	18
Oktober 2020	Textversion 3	18
December 2020	Rättning av läraren	20
Januari 2021	Enkät 2 elevattityder	21

Analysmetoder

För sammanställningen och analysen av enkätsvaren användes Google Forms. Svaren på de slutna frågorna analyserades kvantitativt med hjälp av deskriptiv statistik och presenteras numeriskt och i stapeldiagram. Svaren i de öppna svarsfälten analyserades med hjälp av en kvalitativ innehållsanalys enligt kategorier framtagna under analysprocessen.

Analysen av elevtexterna (version 1 och 3) gjordes manuellt. Alla data sammanställdes och analyserades kvantitativt i Excel. Eftersom denna studie har fokus på elevresponsens och rättningens påverkan på språklig korrekthet inkluderas enbart felanalyserna. Dessa genomfördes av båda forskarna och inkluderade gemensamma kontrollomgångar för att säkra studiens reliabilitet. I tabell 2 finns en översikt över felkategorierna och exempel från elevtexterna samt tydliggörande kommentarer. Checklistan, framtagen av läraren, är mer allmänt hållen (se bilaga A) medan vi i vår analys valt att kategorisera samtliga fel utifrån lingvistiska kategorier. Därutöver har vi

tittat på stor bokstav på substantiv och utelämnade ord. Felen är markerade med fet stil.

Tabell 2. Felkategorier

Felkategorier	Exempel	Kommentar
Stor bokstav på substantiv	Die reisen nach großstädten ist oft für shopping und erlebnis . (Elev 13)	Eleven har missat att markera substantiv, egennamn etc. med stor bokstav
Nominalfras	Die schwedischen ist ein reisende volk die reisen weltweit. (Elev 3)	Eleven har gjort fel när det gäller kasus, genus, eller numerus på artikel, pronomen och adjektiv eller på substantivet i nominalfrasen
Prepositionsfras	Ein Familie mit kinder können zu Skansen fahren, und skansen ist ein zoo mit viel tiere und andere aktivitäten . (Elev 18)	Eleven har gjort fel när det gäller kasus, genus, numerus på artikel, pronomen, adjektiv eller substantiv i prepositionsfrasen
Subjekt-verb-kongruens	Die Schweden reise auch zum sicher Länder weil sie denken über sich. (Elev 10)	Eleven har gjort fel när det gäller kongruensen mellan subjekt och verb i person och numerus
Lexikalt ord	Meine Lieblingsländer für sonnen und baden semester ist Italien, Frankreich und Spanien weil ich habe viele minne von wenn ich wo da. (Elev 13)	Eleven har använt fel tyskt ord eller uttryck eller ett svenskt eller engelskt ord
Ordföljd huvudsats	Ins Sommer, viele Schweden reisen nach Südeuropa, genauer gesagt, oft nach Spanien oder Griechenland. (Elev 2)	Eleven har använt fel ordföljd när det gäller verbets position i en huvudsats.
Ordföljd bisats	..., das es ist sehr schön mit Ferien in warmen Ländern haben, (Elev 4)	Eleven har använt fel ordföljd när det gäller verbets position i en bisats
Omotiverad tempusväxling	Wenn ich war in Barcelona geht ich mit mein bruder und mein vater auf ein fußballmatch und sehen barcelona spielen, Sie Verliert . (Elev 13)	Eleven har bytt tempus i en mening som har en tydlig syftning till ett annat tempus, t.ex. presens istället för preteritum
Verbfras	Einige wollen die Hitze gehaben , einige wollen die Kalt gehaben (Elev 2)	Eleven har missat form eller använt fel form i en verbfras
Utelämnat ord	Ich habe jeden Jahre Ausland gefährt. (Elev 15)	Ord har utelämnats i en sats, t.ex. preposition, opersonligt <i>es</i> , relativt pronomen
Övriga fel	Für Schwedische Jungen sind die Sommer is prima für reisen und zu Festival gehen. (Elev 19)	Fel som inte sorteras i de andra kategorierna, t.ex. fel i infinitivfras

Resultat

I detta kapitel presenterar vi resultaten av vår studie. Först presenteras elevernas tidigare erfarenheter av att arbeta med skriftlig produktion i moderna språk genom en sammanfattning av de mest relevanta svaren.

Därefter sammanfattas elevernas attityder till processkrivning och deras slutsatser efter avslutat arbete. Slutligen presenteras vilken inverkan elevernas feedback och revidering av texterna haft på den språkliga korrektheten.

Elevernas erfarenheter av skriftlig produktion i moderna språk

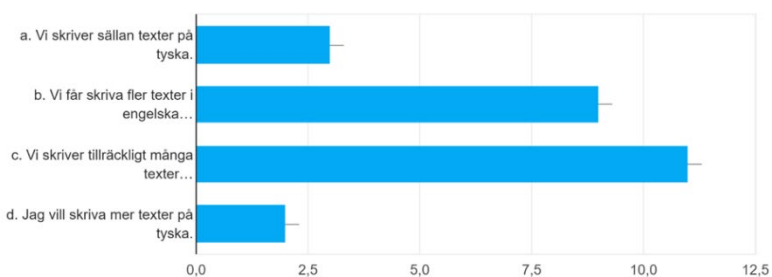
Nedan sammanfattas elevsvaren från bakgrundsenkäten angående tidigare arbete med skriftlig produktion i moderna språk med fokus på tyska.

Elevernas erfarenheter av skriftlig produktion i tyska

Elevernas enkätsvar gällande omfattningen av skriftlig produktion på tyska visar två tydliga tendenser, nämligen att eleverna tycker att de *skriver tillräckligt många texter på tyska* och att de *skriver fler texter i engelska* (se figur 1). Samtidigt är det få elever som tycker att de *sällan skriver texter på tyska* eller att de *gärna vill skriva mer texter på tyska*.

2. Vilka erfarenheter har du av skriftlig språkproduktion i tyska? Kryssa för de alternativ som stämmer in på dig. Du kan välja ett eller flera alternativ.

21 svar



Figur 1. Erfarenheter av skriftlig språkproduktion.

Kommentarerna i det öppna svarsalternativet (n=9) ger en mer ambivalent bild av vad eleverna tycker om skriftlig produktion i tyska. Överlag verkar de vara nöjda med den omfattning i vilken de skriver texter på tyska trots att fem elever uttrycker att det ges förhållandevis lite utrymme till skriftlig textproduktion i tyska. Enbart två elever uttrycker explicit att de gärna skulle vilja skriva mer: ”Jag [sic!] inte att vi skriver för få texter på tyska men jag skulle gärna skriva lite mer eftersom jag tror att det är ett bra sätt att se hur man har förbättrats genom åren och hur man kan förbättras ytterligare.” Den andra eleven skulle gärna skriva mer men är medveten om att ”andra inte uppskattar det så mycket.” Det nämns även att det är ”svårare” att skriva på tyska jämfört med engelska. Jämförelsen med

engelska leder också till motstridiga kommentarer då en elev anser att de skriver ”mer texter på engelska lektionerna än på tyska lektionerna”. En annan menar däremot att de skriver ”ungefär lika mycket som i engelskan”.

Ämnen eleverna skriver om i undervisningen i tyska

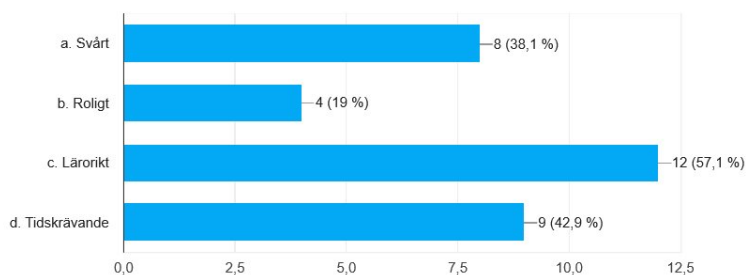
Elevernas kommentarer tyder på att många associerar till skrivuppgiften de fick i samband med detta projekt eftersom 12 av 21 elever anger resor: ”Det senaste vi skrev om var vart svenskar helst reser”. Andra ämnen är ”jämför andra länder”, ”socialt sammanhang, ungdomar, [...] våra erfarenheter”, ”saker som händer i vardagen som exempelvis skolan”, ”intressen, familj” och ”traditioner/kultur och historia i samband med boken vi läser”. Kopplingen till böcker eller texter som har lästs i klassen återkommer även hos två andra elever. En elev går i sin reflektion tillbaka till åk 9 för att minnas: ”Nu skrev vi om resande. Kom ihåg att vi skrev en text i 9:an om högtider. Tror det brukar va lite blandat, ibland om temat man läser om i skolan.”

Elevernas attityder till arbetet med processkrivning

Elevernas svar visar att ungefär hälften av gruppen (12 elever) uppfattar processkrivning som ett lärorikt arbetssätt (se figur 2). Samtidigt framgår det också att många anser det vara svårt (8 elever) och tidskrävande (9 elever). Bara fyra elever tycker att det har varit ett roligt arbetssätt. Även elevers kommentarer i det öppna svarsalternativet återspeglar denna bild då fem av åtta elever beskriver svårigheter. Två elever uttrycker sig positivt: ”Roligt men svårt” eller ”en ny metod som jag gillade”. Andra elever skriver också att de lärde sig att förbättra sin text trots att de också upplevde svårigheter att rätta andras och egna fel: ”Det blir svårt för oss elever att hitta alla fel för de kan vara sånt som vi inte lärt oss en. Annars gillade jag de för man fick lära sig saker som man själv inte tänkte på som en kompis kanske tänkte på när den skrev” och ”Jag känner att jag lärde mig mycket och verkligen fick finslipa min text, däremot fanns risken att man letade för mycket fel och rättade sådant som redan var rätt”. En elev förklarar att det är svårt att uttrycka sig på tyska: ”Jag har ganska svårt för att skriva och så på tyska med dramatik och sånt”. Det framkommer också att inställningen till processkrivning förändrades med tiden och uppfattades som ”långtråkigt” i slutet.

5. Vad tycker du om arbetssättet med processkrivning som ni har testat under hösten 2020? Du kan välja ett eller flera alternativ.

21 svar



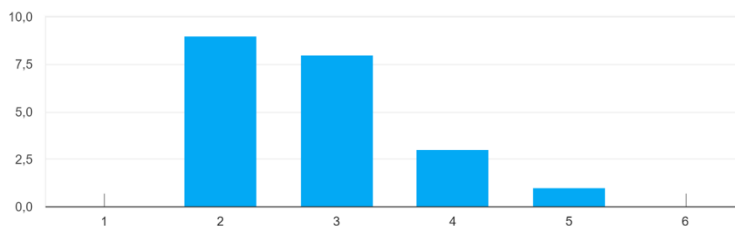
Figur 2. Attityd till arbetet med processkrivning.

Elevernas åsikter om hur det fungerade att rätta andras texter

Här fick eleverna ange på en likertskala mellan 1 (*mycket bra*) och 6 (*dåligt*) hur de upplevde rättningen. Av figur 3 framgår det tydligt att flertalet tycker att det fungerat bra (9 svar) eller ganska bra (8 svar). I de öppna svaren framgår att enbart fyra elever har mer negativa erfarenheter av att rätta andras texter. En aspekt som nämns i 10 av 20 kommentarer är att eleverna upplevde att det var svårt att rätta eftersom de inte hade tillräckliga språkkunskaper: ”Vi som rättade varandras var ungefär på samma nivå så vi fastnade lite ibland, fick inte med alla fel”. Två elever lyfter fördelen att det var lätt att se andras fel: ”Det är lättare att se andras fel än och se sina egna fel som man gjort” och ”Det var kul för man hittar mer fel hos andra än hos sig själv.” En elev beskriver även problematiken att ge kritik: ”Vissa hade svårt att säga till om man såg något som var fel för man ville inte vara otrevlig.” Denna elev uppskattar dock att ha lärt sig ”mer tyska” och att de fick samarbeta för att hitta fel. Det är också sex elever som uttrycker att rättningen varit lärorikt: ”Det var kul men det tog tid och det var svårt. Jag tycker dock att jag lärde mig mer tyska jämfört med många andra uppgifter vi gör i skolan.”

6. Hur tycker du att det fungerade att rätta andras texter? Ange från 1 till 6, där 1 är mycket bra och 6 är dåligt.

21 svar



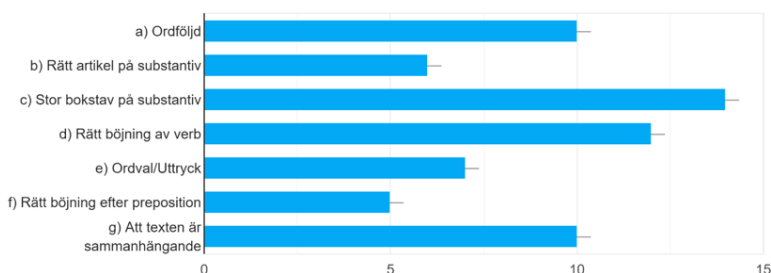
Figur 3. Attityd till rättning av andras texter, där 1 = mycket bra och 6 = dåligt.

Elevernas uppfattning om vad de fokuserade mest på då de rättade andras texter

Utifrån de punkter som fanns med i checklistan ombads eleverna att välja de alternativ de fokuserade mest på. Som framgår av figur 4 nedan fokuserade de mest på att markera stor bokstav på substantiv och rätt böjning av verb. Ordföljd samt koherens nämndes också av flera elever. Enbart ett fåtal markerade rätt böjning efter preposition och rätt artikel på substantiv.

7. Vad lade du mest fokus på när du rättade andras texter? Du kan välja ett eller flera alternativ.

21 svar



Figur 4. Vad eleverna lägger fokus på vid rättning.

Elevernas åsikter om hur användbar den feedback var, som de fick av andra elever i gruppen

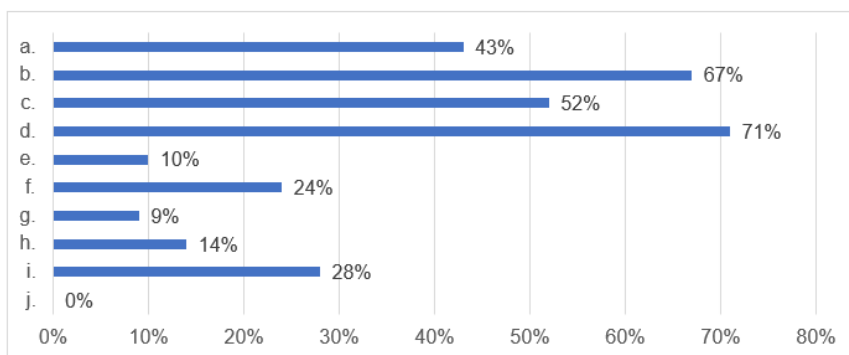
Nedan sammanfattar vi de viktigaste av de 21 öppna svar vi fick. Åtta elever ansåg att kommentarerna de fått var *mycket användbara*: ”Mycket användbara, fick en att reflektera över det man skrivit” och ”Jag tyckte att kommentarerna var väldigt användbara eftersom man då kunde rätta felet man gjort men själva diskussionen i sig var också väldigt bra”. Sju elever svarade *ganska användbara*. Ett svar här var: ”Jo det var användbara men

inte lika mycket som de är från en lärare”. Några elever var direkt kritiska till den respons de fått av sin grupp och skrev att vissa kommentarer var sämre ”då det gjorde en osäker på vad som vad rätt”. Ett mer reflekterande svar beträffande utebliven feedback löd: ”Inte användbar, fick inte mycket hjälp men när jag fick tillbaka texten av läraren så var det mycket fel. Antingen ville min grupp inte vara elaka och rättade inte eller så brydde dem inte sig”.

Elevers egna slutsatser om arbetet med processororienterat skrivande

Vi ville också veta vad eleverna ansåg att de lärt sig av arbetet med processororienterat skrivande. De fick här ett antal redan givna alternativ att välja på, varav de kunde välja flera. De tio alternativen a–j presenteras nedan med antalet svar i parentes. Figur 5 visar deras svar i procent. Majoriteten svarade att det gjort dem mer uppmärksamma på sina egna fel och svårigheter. Det hade också lärt dem att fundera mer över textens innehåll. Därefter följer mer fokus på språklig korrekthet och planering av texten.

- a. Att planera min text (9)
- b. Att fundera mer över textens innehåll och struktur (14)
- c. Språklig korrekthet (11)
- d. Att vara uppmärksam på egna fel och svårigheter (15)
- e. Att lära mig skriva bättre genom att kommentera andras fel (2)
- f. Att bli bättre på tysk ordföljd (5)
- g. Att bli bättre på att skriva verb rätt (2)
- h. Att slå upp ord i lexikon (3)
- i. Att hitta och använda uttryck i texten vi fick (6)
- j. Annat (0)



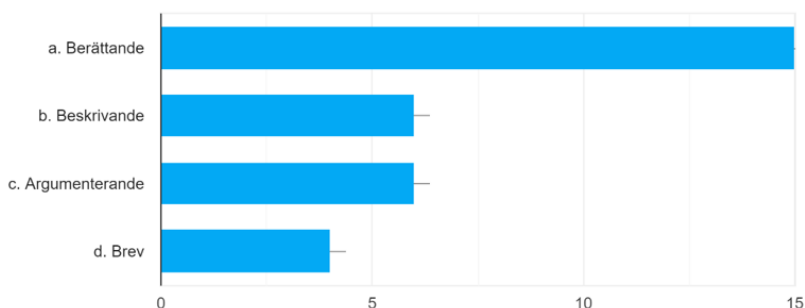
Figur 5. Vad elever lärt sig av arbetet med processkrivning.

Vi frågade sedan vilka slags texter de helst vill träna mer på att skriva. En klar majoritet vill skriva berättande texter och detta är också det de oftast får

skriva (se figur 6). Brev kommer dock sist, en texttyp som förekommer i nationella proven i tyska.

4. Vilka slags texter vill du helst träna mer på att skriva? Du kan välja ett eller flera alternativ.

21 svar



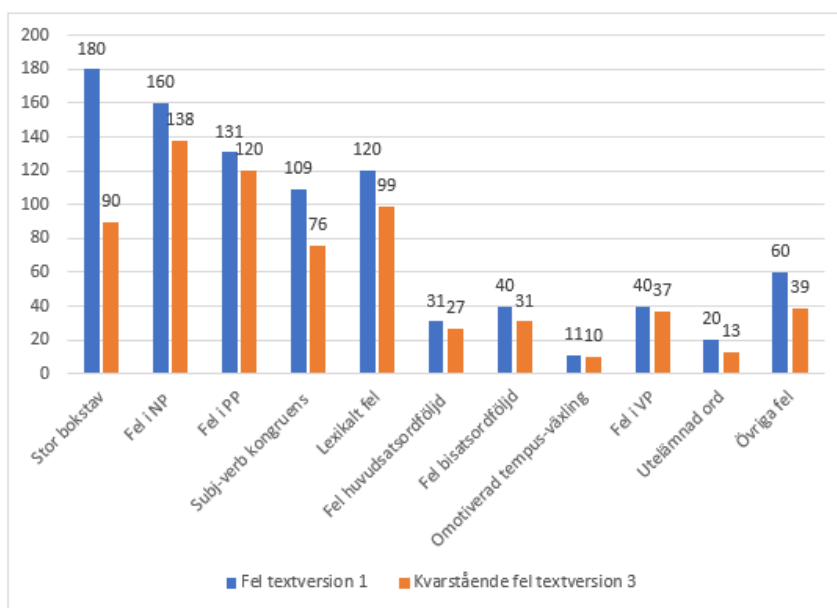
Figur 6. Texter som elever vill träna på att skriva.

Hur arbetet med processororienterat skrivande påverkat elevernas arbetssätt när de skriver texter på tyska

Av de 21 svar vi fick på denna öppna fråga var många positiva. En majoritet (n=16) svarade att de börjat planera sina texter mycket bättre, inte bara i tyska. De antecknade vid sidan om och försökte använda detta mer i sin text. De fokuserade också mer på sammanhanget och försökte undvika saker de inte kunde skriva korrekt. En elev skrev att ”jag har börjat att bli mycket mer noggrann och verkligen tänka efter om vad jag skriver”. Fler sådana kommentarer löd: ”Jag har en struktur och vet ungefär hur jag ska lägga upp texten”, ”Jag tänker mer på mitt skrivande medan jag skriver” och ”Jag försöker numera planera min text ytterligare innan jag skriver den”. Några ansåg att det var bra att läsa igenom texten flera gånger och även ta en paus, för då kunde de se texten med nya ögon. Fyra var osäkra och endast en var negativ. Två skrev: ”Vi har inte skrivit någon uppgift sedan den”.

Vilken inverkan har elevernas feedback och textrevidering på språklig korrekthet?

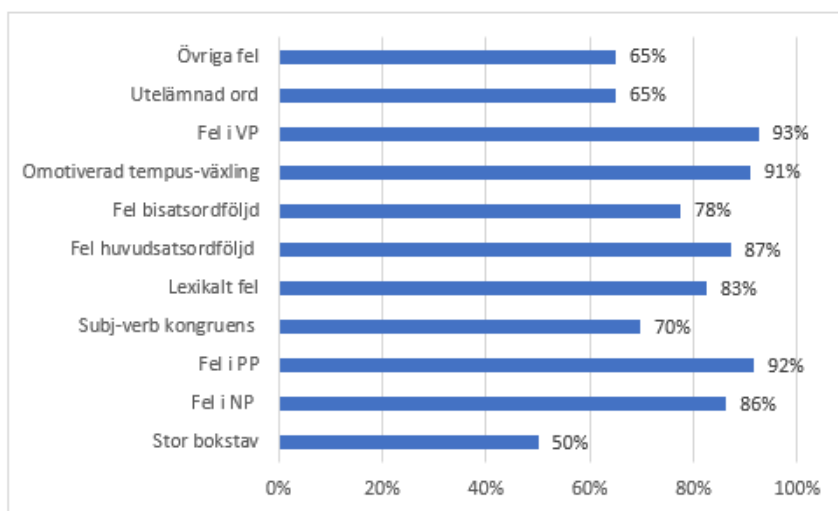
Den kvantitativa analysen av textversion 1 (blå staplar), dvs. det första utkastet, och textversion 3 (orange staplar), dvs. texten som rättats efter två omgångar med elevrespons visar på en minskning av antal fel i samtliga felkategorier. Jämfört med totalt 902 fel i version 1 finns 680 fel i version 3, vilket motsvarar 75 % kvarstående fel, inklusive 17 fel som tillkom på grund av felrättningar. Figur 7 visar fördelningen av felen på de olika kategorierna.



Figur 7. Fördelning av feltyper i textversion 1 respektive 3.

Det finns dock stora skillnader när det gäller fördelningen av fel på de olika kategorierna och vilka fel som har rättats. Missad stor bokstav på substantiv är den mest frekventa kategorin (19,9 %), följd av fel i nominalfrasen (17,7 %), fel i prepositionsfrasen (14,5 %), fel ordval (13 %) samt fel gällande subjekt-verbkongruensen (12 %). Dessa utgör tillsammans 77,6% av alla fel.

Figur 8 nedan visar i procent i vilken omfattning felen i de olika kategorierna kvarstår efter två revideringar. Störst förbättring ser vi när det gäller stor bokstav på substantiv. Här har antalet fel halverats (50 % kvarstår). Även felen gällande subjekt-verb-kongruens har minskat med nästan en tredjedel och 70 % kvarstår. Däremot har det skett få förbättringar när det gäller fel i nominalfraser och prepositionsfraser eftersom 86 % respektive 92 % av dessa fel kvarstår i dessa kategorier. Även fel gällande ordföljd i huvud- och bisatser har rättats i mindre omfattning, trots att ordföljd var en aspekt som fanns med på checklistan.



Figur 8. Återstående fel i textversion 3.

Analys och diskussion

Nedan analyserar vi resultaten av studien och utgår då från våra övergripande frågeställningar.

Hur praktiseras skrivandet i klassrummet?

Enkätsvaren visar att eleverna anser att de får skriva tillräckligt många texter på tyska. De verkar dock producera färre texter än i engelskan, och det verkar finnas en uppfattning hos vissa att textproduktion på tyska inte uppskattas av klasskamrater. Skrivandet förknippas också med svårigheter. Det framgår alltså ganska tydligt att textproduktion på tyska har en annan status än i engelskan och att eleverna inte gärna vill lägga mer fokus på det, trots att en del ser fördelar för lärandet. När det gäller ämnen som eleverna skriver om nämns huvudsakligen resor, andra länder och vardagliga ämnen. Det ligger nära till hands att anta att elevernas svar har en koppling till skrivuppgiften i den föreliggande undersökningen som hade resor som ämne. Svaren bekräftar således bilden att skrivandet inte har så stort utrymme i undervisningen och att eleverna inte tränas i att skriva olika texttyper (jfr Knospe 2017).

Vilka attityder har elever till arbetet med processororienterat skrivande?

Sammanfattningsvis visar undersökningen att eleverna har positiva attityder till arbetet med processkrivning trots att det upplevs som svårt och tidskrävande. Eleverna ser det som lärorikt att planera och få tid att reflektera över sina texter och att i responsgrupper uppmärksamma både egna och andras fel. Samtidigt framgår att eleverna har problem både med att ge och ta emot adekvat respons. Det är svårt att rätta och förlita sig på

andras feedback och att själv inte betraktas som otrevlig och för kritisk (jfr Molloy 2008). Dessutom uppstår besvikelse när många fel är kvar efter lärarens rättning. Eleverna verkar trots detta ha fått insikt i hur arbetet i responsgrupper väckt deras reflektion över språket och gjort dem uppmärksamma på sina och andras fel.

Vilken effekt har arbetet med processkrivning på elevers textproduktion?

Av elevsvaren i enkäterna framgår att arbetet med processkrivning haft en positiv effekt på skrivprocessen. Eleverna anser att de blivit bättre på planering, att försöka skriva sammanhängande, att undvika uttryck de inte kan skriva korrekt och att reflektera över skrivandet.

Vår analys av elevtexterna visade däremot att arbetet i responsgrupperna hade mindre effekt på texternas språkliga korrekthet än vad man kunde förvänta sig med tanke på elevsvaren. Trots att eleverna arbetat med en checklista som stöd vid revideringen innehöll slutversionen av texten fortfarande 75 % av felen då vi jämförde med den första versionen av texten. Visserligen minskade felen gällande subjekt-verb-kongruens med en tredjedel (70 % av felen kvarstod) och stor bokstav på substantiv, där antalet fel halverades (50 % av felen kvarstod). Detta stämmer också överens med elevernas egen uppfattning om vad de fokuserade på vid rättningen. Andra verbfel (utöver subjekt-verb-kongruens) verkar dock inte ha beaktats av eleverna. Även ordföljd i bisats och framförallt i huvudsats rättades i mindre omfattning trots att eleverna angav att de fokuserade även på det. Detsamma gäller fel i nominal- och prepositionsfraser, vilket kan betraktas som svårare att åtgärda. Sammantaget visar undersökningen att korrektheten i elevernas textproduktion förbättrades i mindre utsträckning. Däremot verkade elevernas inställning till textproduktion och medvetenhet om skrivprocessen ha påverkats positivt.

Slutdiskussion och didaktiska implikationer

Avslutningsvis diskuteras möjliga förklaringar till att resultaten föll ut som de gjorde. Det är förvånande att felen i elementär grammatik är så frekventa i kurs 4, dvs. efter 5 års undervisning i tyska. Samtal med läraren visade att denna klass hade dåliga förkunskaper vid terminsstart, vilket kan ha påverkat deras förmåga att upptäcka fel (jfr Shehadeh 2011: 297). Troligtvis saknade de förmåga att urskilja grammatiska strukturer; exempelvis gjorde de felrättningar och de satte stor bokstav på adjektiv och verb. Det kan inte heller uteslutas att några elever använt Google translate (trots att de angav andra hjälpmedel) då de skrev sina texter, vilket skulle kunna förklara att ett antal märkliga fraser var svåra att rätta. I checklistan (se bilaga A) uppmanades eleverna att stryka under alla verb för att kontrollera verbformen. Trots att verbformer var understrukna ledde detta inte till vidare reflektion och rättning. Checklistan var allmänt hållen och uppmanade eleverna snarare till indirekt feedback (t.ex. ”stryk under”) vilket kan ha

försvårat för eleverna att förstå. Vissa feltyper markerades inte konsekvent i hela texten. Ovanstående verkar sammantaget ha påverkat rättningen negativt på det sättet att eleven inte själv reflekterade över resterande fel i sin text. I den andra omgången med elevrespons rättades nästan ingenting alls. Förmodligen tappade vissa elever motivationen när de inte litade på rättningen från kamrater. Dessutom fanns det på pappret för lite utrymme för att ge utförligare kommentarer och därmed mer direkt feedback. Hur deras muntliga feedback såg ut kan vi dock inte uttala oss om, eftersom vi enbart samlade in skriftliga kommentarer. Även en ovana vid att arbeta i responsgrupper kan ha påverkat hur mycket eleverna vågade rätta och kommentera i varandras texter.

Även om endast en mindre elevgrupp deltagit i studien, tyder resultaten på att elever får producera för lite text i L3-tyska. Eftersom så få studier bedrivits beträffande skriftlig produktion i moderna språk finns här ett behov av mer forskning (se Knospe 2017 och Storch 2018). Om elever ska kunna utveckla sin skrivförmåga måste man låta dem skriva fler texter och olika typer av texter. Även nivåanpassad kontinuerlig feedback och revidering av texter har stor betydelse för skrivutvecklingen (Storch 2018). Forskning har även 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: 492). Utifrån resultaten i föreliggande studie och tidigare forskning (se bl.a. Storch 2018; Sánchez-Naranjo 2019) är följande punkter relevanta för processorienterat skrivande i ett främmande språk. Dessa punkter är också viktiga att beakta i framtida studier:

- Arbete med processskrivning bör tränas och förankras innan det implementeras i klassrummet.
- Checklistan bör tas fram tillsammans med eleverna. Läraren måste försäkra sig om att eleverna förstår och kan identifiera de grammatiska strukturer och kategorier som de ska fokusera på.
- Mer direkt feedback från både lärare och elever är viktigt i början av skivarbetet för att eleverna ska kunna revidera sina texter.
- Feedback behöver leda till att elever reflekterar över språket, inte enbart till att de rättar fel.
- Eleverna måste få träna på att ge feedback, t.ex. genom gemensam rättning av modelltexter.
- Arbetet i responsgrupper behöver tränas så att elever vågar och faktiskt rättar varandra.
- Elevsamtalen i responsgrupper behöver i framtida undersökningar även spelas in för att få en mer omfattande bild av elevers språkliga medvetenhet.
- Skriftliga kommentarer bör för tydlighetens och utrymmets skull göras digitalt.

Endast genom att arbeta kontinuerligt med skrivprocessen kan man förvänta sig mätbara effekter på elevers skrivutveckling: "It is likely that it is only through increased experience with the type of task that actually measurable effects of learning are likely to occur" (Wigglesworth & Storch 2012: 367). Framtida studier bör vara longitudinella och under en längre period undersöka effekterna av processorienterat skrivande på elevers skrivutveckling.

Referenser

- Bartelheimer, Lennart, Hufeisen, Britta & Janich, Nina (2017), "Do L2 French or L2 English learners write better L3 German texts? The influence of prior foreign language study on L3 German writing skills", *ZiF, Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22(1): 208–216.
- Borg, Simon (1994), "Language awareness as a methodology: Implications for teachers and teacher training", *Language Awareness* 3(2): 61–71.
- Busse, Vera (2013), "How do students of German perceive feedback practices at university? A motivational exploration", *Journal of Second Language Writing* 22(4): 406–424.
- Bitchener, John (2008), "Evidence in support of written corrective feedback", *Journal of Second Language Writing* 17: 102–118.
- Donato, Richard (2004), "Aspects of collaboration in pedagogical discourse", *Annual Review of Applied Linguistics* 24(1): 284–302.
<https://doi.org/10.1017/S026719050400011X>
- Ekanayaka, Waruni Iresha & Ellis, Rod (2020), "Does asking learners to revise add to the effect of written corrective feedback on L2 acquisition?", *System* 94: 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102341>
- Ellis, Nick (2005), "At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge", *Studies in Second Language Acquisition* 27(2): 305–352.
- Fredriksson, Christine (2019), "Kamratbedömning – elevers samarbete i skriftlig produktion". Ingår i Lärportalens modul Skriftlig produktion och interaktion, Del 8. https://larportalen.skolverket.se/#/modul/1a-moderna-sprak/Vuxenutbildning/911-skriftlig-produktion-och-interaktion/del_08/
- Jessner, Ulrike (2008), "A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness", *The Modern Language Journal* 92: 270–283.
- Knospe, Yvonne (2017), *Writing in a third language. A study of upper secondary students' texts, writing processes and metacognition*. Umeå: Umeå Studies in Language and Literature 36.
- Knospe, Yvonne (2019), "Schreibstrategietraining im Deutschunterricht: Textqualität und Schreibprozesse einiger schwedischer Lernender", *German as a Foreign Language* 2: 20–40.
- Liu, Qiandi & Brown, Dan (2015), "Methodological synthesis of research on the effectiveness of corrective feedback in L2 writing", *Journal of Second Language Writing* 30: 66–81.
- Løkenstaad Hoel, Torlaug (2001), *Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

- Manchón, Rosa M. (2011), "Writing to learn the language: Issues in theory and research", i Rosa Manchón (red), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*. Amsterdam: John Benjamins, s. 61–84.
- Molloy, Gunilla (2008), *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Polio, Charlene (2008), "Research methodology in second language writing research. The case of text-based studies", i Tony Silva & Paul Kei Matsuda (red), *On second language writing*. New York: Routledge, s. 91–115.
- Polio, Charlene & Shea, Mark C. (2014), "An investigation into current measures of linguistic accuracy in second language writing research", *Journal of Second Language Writing* 26: 10–27.
- Polio, Charlene & Williams, Jessica (2009), "Teaching and testing writing", i Michael Long & Catherine Doughty (red), *The Handbook of Language Teaching*. Malden, MA: Blackwell, s. 486–517.
- Rijlaarsdam, Gert & Couzijn, Michel (2000), "Writing and learning to write: A double challenge", i Robert Jan Simons, Jos van der Linden & Tom Duffy (red), *New Learning*. Dordrecht: Springer, s. 157–189.
https://doi.org/10.1007/0-306-47614-2_9
- Rosén, Christina (2006), *Warum klingt das nicht deutsch? - Probleme der Informationsstrukturierung in deutschen Texten schwedischer Schüler und Studenten*. Doktorsavhandling. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Rosén, Christina (2009), "Textproduktion i andraspråksundervisning – varför låter en svensk 'svensk' och en tysk 'tysk?'", i Päivi Juvonen (red), *Språk och lärande/Language and Learning. Rapport från ASLA:s höstsymposium Stockholm 7–8 november 2008*. Stockholm: Stockholms universitet, s. 173–188.
- Rosén, Christina & Marx Åberg, Angela (2019), "Processkrivning". Ingår i Lärportalens modul Skriftlig produktion och interaktion, Del 6.
https://larportalens.skolverket.se/#/modul/1a-moderna-sprak/Grundskola/911-skriftlig-produktion-och-interaktion/del_06/.
- Sánchez-Naranjo, Jeannette (2019), "Peer review and training: Pathways to quality and value in second language writing", *Foreign Language Annals* 52(3): 612–643.
- Sarvestani, Maryam Shafiee & Pishkar, Kian (2015), "The effect of written corrective feedback on writing accuracy of intermediate learners", *Theory and Practice in Language Studies* 5(10): 2046–2052.
<http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0510.10>
- Shehadeh, Ali (2011), "Effects and student perceptions of collaborative writing in L2", *Journal of Second Language Writing* 20: 286–305.
- Sieber, Peter (2008), "Kriterien der Textbewertung am Beispiel Parlando", i Nina Janich (red), *Textlinguistik - 15 Einführungen*. Tübingen: Narr Verlag, s. 271–289.
- Skolverket (2011), *Ämne – Moderna språk*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i->

gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMOD%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3

- Storch, Neomy (2018), "Thinking allowed. Written corrective feedback from sociocultural theoretical perspectives: A research agenda", *Language Teaching* 51(2): 262–277.
- Storch, Neomy & Wigglesworth, Gillian (2010), "Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing", *Studies in Second Language Acquisition* 32: 303–334.
- Strömqvist, Siv (2007), *Skrivprocessen*. Lund: Studentlitteratur.
- Svalberg, Agneta Marie-Louise (2007), "Language awareness and language learning", *Language Teaching* 40(4): 287–308.
- Swain, Merrill & Lapkin, Sharon (1995), "Problems in output and the cognitive processes they generate: A step toward second language learning", *Applied Linguistics* 16: 371–391.
- Tocalli-Beller, Agustina & Swain, Merrill (2005), "Reformulation: The cognitive conflict and L2 learning it generates", *International Journal of Applied Linguistics* 15(1): 5–28.
- Wigglesworth, Gillian & Storch, Neomy (2012), "What role for collaboration in writing and writing feedback", *Journal of Second Language Writing* 21: 364–374.
- Williams, Jessica (2012), "The potential role(s) of writing in second language development", *Journal of Second Language Writing* 21: 321–331.
- Wolff, Dieter (2000), "Second language writing: A few remarks on psycholinguistic and instructional issues", *Learning and Instruction* 10: 107–112.

Bilaga A.

Bearbetning av egna texter

1. Checklista

1. Kan man förstå texten?
2. Stavning, stor bokstav, punkt och komma?
3. Stryk under alla verb - kontrollera att det är rätt form!
4. Har alla substantiv rätt genus (der,das,die)?
5. Har alla prepositioner rätt kasus (ack, dat, gen)?
6. Är alla pronomen korrekt böjda?
7. Ta ut satsdelar - har alla former blivit rätt?
8. Är ordföljden korrekt?

Utdrag ur grammatikboken hittar du på [siten för tyska 4](#):

TYSKA STEG 4 - digitalt material

1. **Anteckna när gruppen arbetar med din text och skriv sedan om hela din text, där du tar hänsyn till vad ni har kommit överens om. → Lämna in din text på nytt!**

Bilaga B.

Läs texten om tyskarnas resvanor nedan som inspiration till en egen text (se uppgiften nedan)

WOHIN REISEN DIE DEUTSCHEN...

... im Sommer?



Soziale Medien sind eine interessante Sache. Hier kann man sich online treffen, neue Freunde finden oder alte Kontakte erhalten. Im Facebook kann man aber auch interessante Informationen über alles Mögliche finden. Die Lieblingsband hat hier eine Seite, aber auch der neueste Film mit den besten Schauspielern. Seit einigen Wochen hat Facebook aber auch eine Funktion, mit der man seinen Freunden Fragen stellen kann. Wir haben in der vergangenen Woche im Internet die Frage gestellt, wohin die Deutschen im Sommer reisen werden. Das Ergebnis ist recht interessant. Favoritländer der Deutschen sind demnach Schweden, Dänemark und Italien. Aber die meisten Menschen sagten, dass sie Urlaub in "Balkonien" machen wollen, also Urlaub auf dem Balkon (<http://www.edutickers.com/newsfeed/german/searchall.php>. Hämtad 2011).

Uppgift: Skriv en text till rubriken „Wohin reisen die Schweden im Sommer“?

Du kan berätta om dina egna resvanor eller om svenskarnas favoritplatser eller också kombinera båda punkterna. Skriv minst 250 och max 300 ord till en jämnårig kille/tjej i Tyskland.

Ta gärna stöd i följande frågor:

Vart reser svenskarna helst? Varför?

Har du någon favoritplats eller något favoritresmål? Berätta varför du gärna reser dit och vad man kan göra där.

Finns det någon resa eller semester som du särskilt kommer ihåg? Berätta gärna om den.