

Københavns Professionshøjskole
Læreruddannelsen

Bachelorprojekt

Eleven i teksten

Resonanser i mødet mellem lærer, elev og tekst

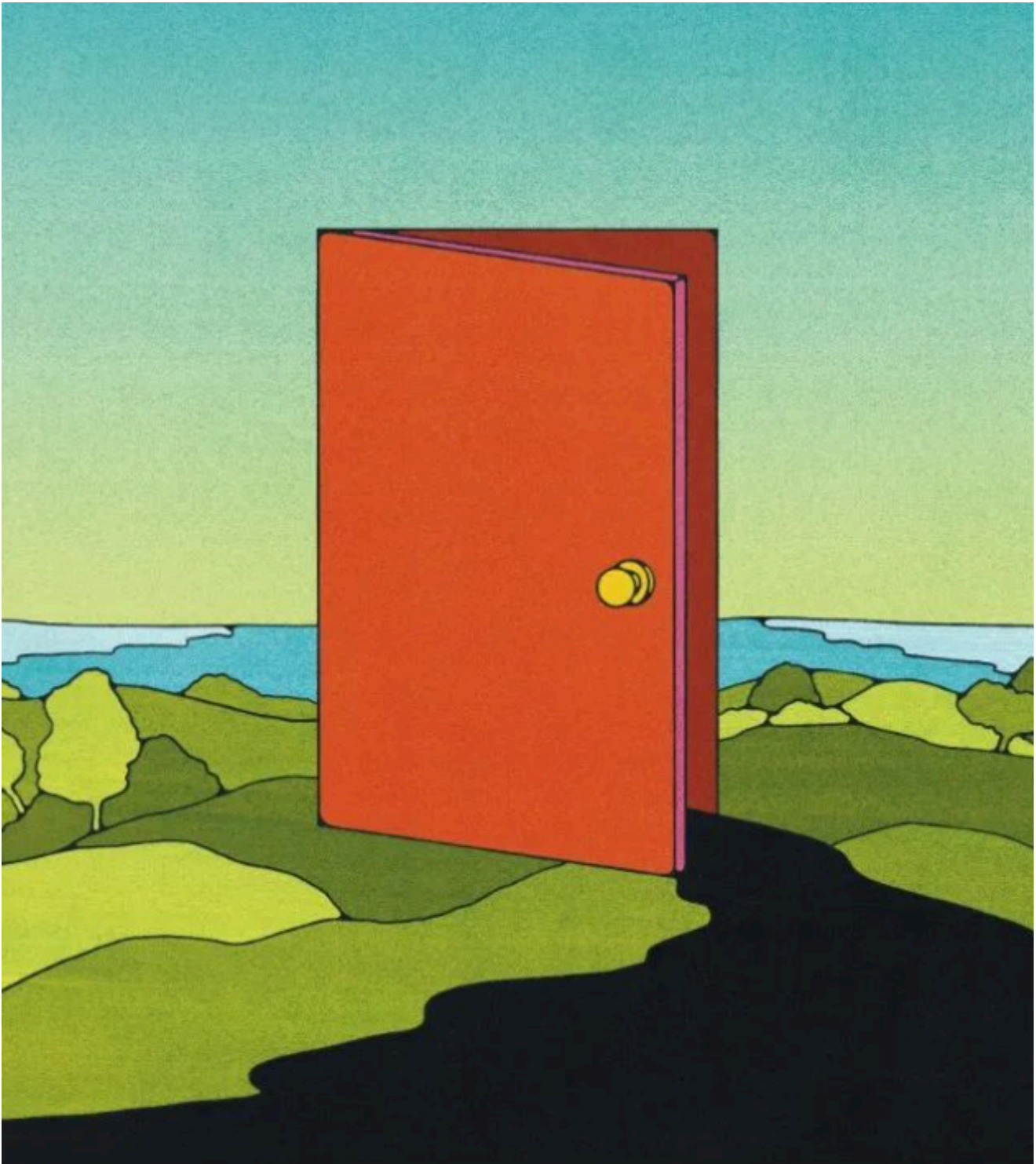


Illustration: Kate Dehler

Frida Johanne Koustrup Palmgren
30200270

Vejledere: Annette Hildebrand Jensen & Inger-Lise Mourier

64.945 anslag
27. maj 2024

Indhold

INDLEDNING	1
PROBLEMFOMULERING	2
METODE OG EMPIRI	2
FORSKNINGSSPØRGSMÅL	2
ET VIDENSKABSTEORETISK PUSLESPIL	2
EMPIRI.....	3
<i>TALK-AROUND-TEXT</i> OG <i>TALKBACK</i> SOM METODISK INSPIRATION	4
KONTEKST.....	5
INTERVIEWGUIDEN	5
AFGRÆNSNING MED AFSÆT I EMPIRISKE STUDIER AF SKRIVERIDENTITET	6
TEORETISK RAMME	7
SPROG SOM MEDIUM FOR LÆRING OG UDVIKLING	7
INTERAKTIONEN MELLEML SKRIVNING OG SAMTALE	8
ASPEKTER AF SKRIVERIDENTITET.....	9
DET RELATIONELLE SELV.....	10
OPERATIONALISERING AF BEGREBER.....	11
ANALYSE	11
DEL 1: DIALEKTIKKEN MELLEML ELEVERNES SELVFORSTÅELSE, TEKST OG KONTEKST.....	12
<i>Skrivning i fritiden</i>	12
<i>Genren – en begrænsende og mulighedsskabende omstændighed</i>	13
<i>Stilladseringen af skriveprocessen</i>	15
<i>Skrivning og interaktion</i>	17
<i>Delkonklusion</i>	18
DEL 2: ELEVERNES OPLEVELSE AF SAMTALEN OG SAMTALENS INDVIRKNING.....	18
<i>Elevernes refleksioner i forhold til tekst og interview</i>	18
<i>Elevernes oplevelse af samtalen</i>	20
<i>Delkonklusion</i>	20
DISKUSSION	21
TILGÆNGELIGHED OG ANVENDELIGHED I PRAKSIS.....	21
SELVREFLEKSIVITET OG INTERSUBJEKTIVITET	21
REPRODUCERER RESULTATERNE DEN SOCIALE VIRKELIGHED?.....	22
ET FRIGØRENDE POTENTIALE	23
KONKLUSION	24

PERSPEKTIVERING	25
LITTERATUR	26
BILAG 1: INTERVIEWGUIDE	29
BILAG 2: CITATSAMLING	32
DEL 1: DIALEKTIKKEN MELLEM ELEVERNES SELVFORSTÅELSE, TEKST OG KONTEKST	32
SKRIVNING I FRITIDEN	32
GENREN – EN BEGRÆNSENDE OG MULIGHEDSSKABENDE OMSTÆNDIGHED.....	33
STILLADSERINGEN AF SKRIVEPROCESSEN	35
SKRIVNING OG INTERAKTION	36
DEL 2: ELEVERNES OPLEVELSE AF SAMTALEN OG SAMTALENS INDVIRKNING	38
ELEVERNES REFLEKSIONER I FORHOLD TIL TEKST OG INTERVIEW – ET PRODUKT AF SAMTALEN	38
ELEVERNES OPLEVELSE AF SAMTALEN	39

Indledning

Mit ønske som lærer er at kunne skabe rammer i undervisningen, der muliggør, at mine kommende elever og jeg kan udvikle en oprigtig interesse for hinanden, undervisningens indhold og ideen om, at vi sammen kan udvikle os i mødet med hinanden og det fælles tredje. Selvom det er idealistisk og ofte svært i praksis, er det min indgangsvinkel til lærergerningen. Som vikar på en skole i København er jeg hver uge er i berøring med en stor gruppe elever, der på baggrund af det, de kommer med, har vidt forskellige muligheder for at gøre sig selv gældende inden for de rammer, som skolen tilbyder. Efter en konkret oplevelse i en dansktime, hvor jeg gik i dialog med nogle elever om, hvad der var på spil for dem i deres opgaveskrivning, gik det op for mig, at elevers tekster kan være effektive samtaleåbnere, der indebærer et stort – men for mig at se uudnyttet – potentiale i danskundervisningen. Efter oplevelsen sad jeg tilbage med en følelse af, at vi var kommet tættere på hinanden og længere ind i elevernes tekster. I dialogen med eleverne fik jeg desuden fornemmelsen af, at teksterne var tæt forbundet med elevernes livserfaringer, skolehistorik og selvforståelse. Det fik mig på sporet af det, som mit bachelorprojekt udspringer af; teorien om *skriveridentitet*, der er udviklet af den britiske lingvist Roz Ivanič (1998).

Ifølge folkeskolens formålsparagraf skal skolen fremme: "... den enkelte elevs alsidige udvikling" og "... udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst" (BUVM, 2023). Dette afspejler sig også i danskfaget, der skal fremme elevers oplevelse og forståelse af "... æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet" (BUVM, 2019). Den personlige udvikling fastslås altså som en integreret del af skolens og danskfagets formål, hvor det i bred forstand relateres til tekster. I praksis har jeg erfaret, at elevers arbejde med at skrive tekster ofte indebærer en særlig positionering af lærer, elev og elevens tekst. Der opstår en situation, hvor elevens tekst bliver vurderet ud fra lærerens ekspertperspektiv og de gældende kompetencemål og genrekrav med henblik på karaktergivning. Jeg vil argumentere for, at der mangler noget i denne ligning; eleven selv. Det skyldes, at alle parter går glip af en kilde til læring, når læreren vurderer elevens tekst uden en sproglig undersøgelse af elevens skriveoplevelse, tanker og hensigter bag den givne tekst. Teksten kommer til at fremstå som en lukket størrelse frem for en åbning til noget nyt, og samspillet mellem elev, lærer og tekst bliver ikke nødvendigvis en oplevelse, der fremmer elevens forståelse af sig selv og sin tekst. I stedet for at spørge elever, om de er færdige med deres skriftlige opgaver, vil jeg i denne undersøgelse se, hvad der sker, når jeg spørger, om vi sammen skal 'åbne' deres tekster.

Problemformulering

På baggrund af ovenstående besvarer jeg en problemformulering i to dele:

- 1) *Hvordan identificerer elever sig med de muligheder for selvudfoldelse, der stilles til rådighed for dem i forbindelse med en konkret skriftlig opgave i dansk?*
- 2) *Hvordan kan dansklæreren fremme elevers oplevelse og forståelse af dem selv i relation til deres egne skriftlige tekster?*

Det første spørgsmål undersøger jeg primært i analysen af to *talk-around-text-* og *talkback-*inspirerede interviews, som udgør den metodiske og empiriske ramme for projektet (Ivanic, 1998; Lillis, 2001; 2003; 2009). Analysens resultater benytter jeg dernæst som et empirisk og metodisk forankret perspektiv i en diskussion, der skal besvare det andet spørgsmål.

Metode og empiri

Forskningsspørgsmål

Jeg stiller to forskningsspørgsmål for at besvare problemformuleringen. De rummer teoretiske tematikker og empiriske perspektiver fra den teori og de studier, min undersøgelse lægger sig i forlængelse af. Spørgsmålene er udgangspunktet for den interviewundersøgelse, jeg foretager i forbindelse med projektet, og er derfor rammen for undersøgelsens empiri. De endelige forskningsspørgsmål lyder:

- 1) *Hvordan fortolker og responderer eleverne på de forventninger, der socialt og institutionelt omgærder skriveprocessen? Og hvordan kommer det til udtryk i samtalen om deres tekst?*
- 2) *Hvordan oplever eleverne at tage del i samtalen, og hvordan påvirker samtalen elevernes refleksioner i forhold til teksten?*

Et videnskabsteoretisk puslespil

Min interviewundersøgelse trækker tråde til fænomenologien og hermeneutikken og de muligheder for forståelse og fortolkning, som disse perspektiver tilbyder. Interviewundersøgelsen har et

fænomenologisk udgangspunkt, da jeg ønsker at forstå elevernes umiddelbare livsverden og aspekter af deres skriveridentitet ud fra elevernes egne perspektiver (Brinkmann & Kvale, 2015). Det bygger på en antagelse om, at den vigtige 'virkelighed' er det, mennesker opfatter den som (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 48). Fænomenologiske undersøgelser forudsætter et bevidst fravær af forudindtagede holdninger, som man fra et hermeneutisk perspektiv kan kritisere, da det er uundgåeligt at undslippe sin egen forforståelse (Andersen & Koch, 2015). Det kan dog gendrives med, at kendskab til forskningsemnet – fra et fænomenologisk perspektiv – muliggør et kvalificeret tematisk styret fokus (Brinkmann og Kvale, 2015).

Fænomenologien og hermeneutikken giver mig mulighed for at undersøge, hvordan jeg som lærer kan lade mig inspirere af *talk-around-text*-interviewets dialogiske og afsøgende form som metode til at få indblik i elevens livsverden, deres selvfortolkninger og fortolkninger af verden omkring dem. Samtidig anskuer jeg læring fra et sociokulturelt perspektiv, hvilket afspejler sig i den læringsteori, jeg bruger. Med undersøgelsen ønsker jeg også at udfordre herskende diskurser om skrivning i skolen. Det indebærer, at dele af projektets teoretiske udgangspunkt, analysen og diskussionen har et socialkonstruktivistisk afsæt. Dette perspektiv går igen i mit blik på den viden, som forskningsinterviewet skaber. Jeg forstår viden som kontekstafhængig og socialt konstrueret med sproget som medium for forståelse. Elevernes udsagn i de to interviews er derfor ikke viden, der *afdækkes*, men undersøges i stedet som frembragt i den sproglige og relationelle kontekst, der både er interpersonel og samtalebaseret (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 83ff).

Empiri

Min undersøgelse består af semistrukturerede *talk-around-text*-interviews med elever i 8. klasse. Hensigten er at forstå, hvad der er på spil for eleverne i deres hverdag i forbindelse med at skrive en konkret opgave i danskfaget. Interviewene er lydoptaget og transskriberet og udgør den empiri, der behandles i analysen. Jeg refererer til elevernes tekster undervejs, men de er ikke genstand for analyse, da jeg fokuserer på den mundtlige dialog. I analysen og diskussionen tager jeg højde for, at transskriberingerne er oversættelser fra talesprog til skriftsprog, som indebærer og afspejler mine vurderinger af den mundtlige diskurs i det sociale samspil i interviewet (Brinkmann & Kvale, 2015). På baggrund af mit videnskabsteoretiske afsæt anskuer jeg ikke interviewsituationen og transskriberingerne som empiri i en positivistisk forstand, men som et spændingsfelt mellem elevernes livsverden og den relation, der eksisterer og udvikles mellem mig og eleverne i den

konkrete situation (Brinkmann & Kvale, 2015). Jeg analyserer dermed empirien som interrelationel og intersubjektiv (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 84).

Talk-around-text og *talkback* som metodisk inspiration

Ivanic' begreb om skriveridentitet bygger på blandt andet på *talk-around-text-interviews*, der er en velegnet metode til at belyse de identitetsmæssige aspekter af elevers skrivning (Lillis, 2009). Fremgangsmåden er baseret på samtaler med studerende om deres akademiske tekster, og den retter derfor forskerens opmærksomhed mod skriverens perspektiver på sin egen tekstproduktion (Ivanič, 1998). *Talk-around-text* er yderligere blevet teoretiseret af skriveforskeren Theresa M. Lillis, der pointerer, at metoden er velegnet til at forstå, hvad der er på spil i en specifik skrivehandling, da en given tekst undersøges inden for rammerne af skriverens livshistorie (Lillis, 2008; 2009). Lillis bygger videre på Ivanič' metode ved at udvikle begrebet *talkback* som en kritik af den monologiske og evaluerende feedback, der finder sted i universitetsverdenens skrivevejledningsprocesser (Laursen, 2015; Lillis, 2001; 2003). *Talkback* er relevant i en grundskolesammenhæng, fordi begrebet omfavner en dialogisk og afsøgende pædagogisk tilgang til elevtekster, der undersøger valg, mulige forandringer og fremtidige praksisser (Laursen, 2015, s. 86-87). *Talk-around-text* og *talkback* er forskningsdesignets overordnede inspiration, da disse tilgange har vist sig anvendelige til at indfange aspekter af elevers skriveridentitet (Laursen, 2015, Lützen & Vittrup, 2021).

Selvom metoderne har vist sig anvendelige i børnehøjde, er de udviklet i en kontekst, der er forskellig fra den, min undersøgelse foregår i. Ivanič og Lillis arbejder med voksne på universitetet, og jeg arbejder med børn i skolen, hvilket kræver en særlig opmærksomhed. Jeg forsøger på den ene side at undersøge og forstå elevernes livsverden samt valg og processer i deres skrivning, og jeg stræber efter at inddrage deres perspektiver og oplevelser i projektet. På den anden side er jeg – som den voksne i relationen til børnene – ansvarlig for og har magten til at træffe beslutninger om projektet, som børnene, jeg interviewer og skriver om, ikke har (Heger, 2023). Jeg vil derfor understrege, at jeg ikke anlægger et børneperspektiv, da det er et paradoksalt udtryk, men i stedet – fra et voksent perspektiv – forsøger at forstå og formidle børns perspektiver (Warming, 2019). Forskningsdesignets potentialer og implikationer i praksis udfoldes i sidste del af projektet, hvor jeg på baggrund af analysen diskuterer min metodiske fremgangsmåde.

Kontekst

I undersøgelsen tager jeg udgangspunkt i individuelle samtaler med to elever og en tekst, de hver især har skrevet i danskundervisningen. Jeg interviewer Eva og Leo, der går i klasse sammen på en skole i København. Deres rigtige navne er anonymiseret, men jeg kender eleverne forud for interviewet, da jeg har været vikar i deres klasse. Dette indtænker jeg i min analyse og diskussion af undersøgelsens resultater, da det påvirker min forforståelse og den interpersonelle situation.

I undersøgelsen forholder jeg mig til danskfagets faglige skrivning i udskolingen, som ofte har et genrespecifikt skriveformål og indebærer en fremtidsorientering, da skriveundervisningen mestendels træner eleverne til afgangsprøven (Krogh, 2014; Christensen et al., 2014). I forlængelse heraf er det en central pointe, at teksterne ikke blev skrevet med henblik på at indgå i min undersøgelse. Det betyder, at elevteksterne kan karakteriseres som naturalistiske og et autentisk produkt af elevernes skrivning i skolen (Ivanic, 1998, s. 114). Elevernes tekster er resultatet af et længere romanforløb i elevernes klasse om Janne Tellers roman *Intet* (2000), som eleverne afsluttede ved at skrive en boganmeldelse. Det er en kompleks genre, der forudsætter, at eleverne læser, forstår og danner sig en subjektiv holdning til romanen. Det er interessant i et skriveridentitetsperspektiv, da elevernes stillingtagen til bogens indhold giver indblik i deres skriveoplevelse.

Interviewguiden

I udformningen af interviewguiden har jeg omsat forskningsspørgsmålene til en række konkrete, hverdags sproglige interviewspørgsmål, som indfanger forskellige aspekter af de tematikker, som forskningsspørgsmålene dækker over. Jeg forsøger altså som interviewer at bruge min teoretiske viden til at lede interviewpersonerne: "... frem til bestemte temaer, men ikke til specifikke meninger om disse temaer" (Brinkmann & Kvale, 2015, 53). Det bidrager med stringens i fortolkningen af elevernes sproglige ytringer (Brinkmann & Kvale, 2015). Interviewspørgsmålene kredser om forståelsen af elevernes livsverden på et faktuel plan og et meningsplan, som supplerer hinanden.

Jeg stræber efter præcision i elevernes beskrivelser gennem en vekslen mellem faktuelle og meningsorienterede spørgsmål, hvilket anses som et centralt greb i det kvalitative interview ud fra et fænomenologisk synspunkt (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 51). Jeg spørger derfor bevidst ind til specifikke situationer, handlinger og oplevelser fx: "Hvad var det første du gjorde, da du fik opgaven?" og "Find et sted i din tekst, som du er særligt glad for! Hvad er det ved netop dette sted i teksten, der gør dig glad?" (bilag 1). Jeg forsøger at undgå "hvorfor"-spørgsmål, da de bidrager til et

overreflekteret og intellektualiseret interview. Spørgsmålet om, hvorfor interviewpersonerne handler, som de gør, er – i tråd med det fænomenologiske synspunkt – min opgave at undersøge (Brinkmann & Kvale, 2015).

Indledningsvist i interviewet tilkendegiver jeg, at jeg ikke har til hensigt at valorisere elevernes tekster, men i stedet ønsker at forstå, hvordan teksten blev til, samt få et indblik i deres oplevelse af skriveprocessen. Dette gør jeg for sprogligt at positionere mig som en anden end deres dansklærer, da denne association kan give en forventning om, at der er rigtige og forkerte svar (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 200). Derudover får jeg undervejs eleverne til at læse afsnit op fra deres tekst, når det understøtter samtalen, da kan være fordelagtigt at lave børneinterviews samtidig med anden aktivitet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 201). I et forsøg på at tilstræbe en kritisk bevidsthed om mine egne forudsætninger har jeg valgt *ikke* at læse og analysere elevernes tekster før interviewene. Således er mine interviewspørgsmål ikke styret af en danskfaglig forudindtagethed om de specifikke tekster, eleverne har skrevet. Det semistrukturerede design muliggør desuden, at jeg kan stille opfølgende spørgsmål og forfølge nye perspektiver i samtalen (Kvale og Brinkmann, 2015).

Afgrænsning med afsæt i empiriske studier af skriveridentitet

For at kontekstualisere Ivanič' begreb om skriveridentitet i en danskfaglig grundskolekontekst, har jeg undersøgt, hvordan den danske skriveforskning beskæftiger sig med emnet og metoden *talk-around-text*. Professor Ellen Krogh, der har forsket i modersmålsfaglig skrivning, har en særlig interesse for identitetsmæssige aspekter af skrivning i modersmålsfaget. Kroghs studier vedrører først og fremmest elevs skrivning i det gymnasiale danskfag (fx Krogh 2010; 2012), men hun interesserer sig også for elevskrivning i en grundskolesammenhæng (fx Krogh & Hobel, 2012; Christensen et al., 2014) samt spændingsfeltet mellem grundskolen og gymnasiet (Krogh, 2014; 2018). Krogh refererer i sine studier til Ivanič' mangefacetterede begreb om skriveridentitet, og hun bruger begrebets analytiske force i sine studier af de identitetsmæssige aspekter ved elevs tekster (Krogh, 2012; 2018; Krogh & Hobel, 2012). I undersøgelserne bruger Krogh også *talk-around-text* -interviews som metode (Krogh, 2012; 2014; Lillis, 2008). Jeg anvender Kroghs studier som reference i analysen og som grundlag for at påpege relevansen af en modersmålsfaglig interesse for de identitetsmæssige aspekter af elevs opgaveskrivning i skolen.

Peter Heller Lützen og Bonnie Vittrup arbejder også med *talk-around-text*-interviews i et skriveridentitetsperspektiv. De påpeger en stærk relation mellem elevs skrivning på en dansk

ungdomsuddannelse og elevernes tidligere skoleerfaringer, selvbilleder og undvigelsesstrategier i skolen såvel som fritiden (Vittrup, 2018; Lützen & Vittrup, 2021). På baggrund af undersøgelserne fremhæver Lützen og Vittrup – i tråd med Ivanič – at elevers skrivekompetence og udvikling som skrivere er betinget af deres: ”... identifikation med skrivningen og de måder, den organiseres på” (Lützen & Vittrup, 2021). Lützen og Vittrups undersøgelser bidrager med en dybere forståelse for *talk-around-text* og metodens anvendelighed i et skriveridentitetsperspektiv, og deres resultater bidrager derfor med empirisk forankrede perspektiver til mine forskningsspørgsmål og analysen af min empiri.

Endelig vil jeg fremhæve artiklen *Hvem er du fan af? - om skriveridentitet, sprogindlæreridentitet og sprogstræk* (Laursen, 2015). Laursen beskriver, hvordan man med afsæt i et dialogisk og dynamisk syn på skriveprocessen kan tilrettelægge dataindsamlingsaktiviteter med henblik på at få indsigt i ”... børns betydningsdannelse i og omkring teksten-i-proces” (Laursen, 2015, s. 86). Den metodiske fremgangsmåde henter inspiration hos Ivanič (1998) og særligt Lillis’ begreb *talkback* (Lillis, 2001; 2003), som i projektet konkretiseres i en dansk grundskolekontekst (Laursen, 2015). Resultaterne har skabt opmærksomhed på et ikke tidligere ekspliciteret forskningsmæssigt og didaktisk potentiale ved *talkback*; ”... nemlig den sammenhæng, der synes at være mellem skriveridentitet, sprogindlæreridentitet og sprogstrækkende strategier, og den invitation til at strække sproget, den kan fremkalde”. Deres studie bidrager med konkret inspiration til, hvordan jeg kan tale med elever om deres skriveproces og de valg, de har truffet undervejs.

Disse danske studier af børn og unges skriveridentitet i skole- og uddannelsessammenhænge er projektets forskningsmæssige referenceramme.

Teoretisk ramme

Undersøgelsens teoretiske ramme bindes sammen af et grundlæggende fokus på sprog, relationer og interaktion som medium for vores erkendelse af den sociale verden og os selv. Det gælder, hvad end vi taler om læring og udvikling, skriveridentitet eller selvrefleksivitet.

Sprog som medium for læring og udvikling

Lev Vygotskys teorier hører til det sociokulturelle perspektiv på læring, da han anskuer udvikling og læring som tæt forbundet med social interaktion. Med begrebet zonen for nærmeste udvikling, karakteriserer Vygotsky den mentale udvikling prospektivt og dynamisk, da begrebet forstås som

afstanden mellem det aktuelle og potentielle udviklingsniveau, der opnås ”under voksen vejledning eller i samarbejde med dygtigere jævnaldrende” (Vygotsky, 2006, s. 69). Han tildeler sproget en afgørende rolle, da det opstår ”som kommunikationsmiddel mellem barnet og personerne i dets omgivelser” (Vygotsky, 2006, s. 73). Sproget fungerer altså som det vigtigste medierende redskab i forhold til læring og udvikling af kognitive funktioner (Gjems, 2012; Vygotsky, 2000). Sprog og handling er tæt forbundet, da sproget i takt med børns udviklingsforløb kommer til at gå forud for handlingen. Når det sker, opstår der en ”ny relation mellem ord og handling”, hvor talen får en planlæggende funktion i tillæg til sprogets i forvejen eksisterende evne til at ”reflektere den ydre verden” (Vygotsky, 2000, s. 91). Den sproglige udvikling integrerer et fremtidssyn i børns tilgang til omgivelserne, som gør dem i stand til at planlægge løsninger på problemer forud for udførelsen (Vygotsky, 2000, s. 92). Vygotskys sociokulturelle perspektiv udgør den overordnede teoretiske ramme for mit syn på social og sproglig interaktion som grundlæggende for al læring og udvikling. Dette har betydning for min analyses fokus på de sociale processer i og omkring elevernes opgaveskrivning, der påvirker deres tilgang til opgaven og deres mulighed for identifikation og selvudfoldelse.

Interaktionen mellem skrivning og samtale

Olga Dysthe læner sig op ad Vygotskys syn på sprog som medium for læring og udvikling. Hendes teori om det flerstemmige klasserum repræsenterer et socialt og interaktivt syn på undervisning, som sætter dialogen i centrum og lægger vægt på, at læreren værdsætter og inkluderer elevens tolkninger og personlige erfaringer i undervisningen (Dysthe, 1997, s. 57). Dysthes teori baserer sig på Mikhail Bakhtins dialogbegreb, som indebærer en forståelse af, at selvet kun eksisterer gennem sit forhold til andre. Dysthe fremhæver dialogen som noget eksisterende, men samtidig som et mål, der skal søges på tværs af de samspilssituationer, vi indgår i (Dysthe, 1997, s. 67). Dysthes studier viser, at skrivning i sig selv er et vigtigt redskab til læring, men at læringspotentiallet øges, når læreren bevidst planlægger og understøtter interaktionen i klasserummet, så den udnytter og inddrager elevernes individuelle, skriftlige tekster i det sociale rum (Dysthe, 1997, s. 215). Interaktionen mellem skrivning og samtale er altså fordrende for dialog og læring, da skrivning kan forandre en monologisk aktivitet til en dialogisk, hvis læreren bruger elevtekster som samtaleåbner (Dysthe, 1997, s. 231). Dialogisk kommunikation fordres af *autentiske spørgsmål*, *optag* af elevernes svar i næste spørgsmål og *høj værdsætning*, hvilket indebærer, at samtaleens videre forløb styres af det, eleverne siger (Dysthe, 1997, s. 226ff). Dysthes empirisk funderede begreber bidrager til projektets metodiske ramme med

redskaber til, hvordan jeg skaber interaktion mellem skrivning og samtale og aktivt inddrager elevernes perspektiver i samtalen på en dialogisk måde. Hendes teori bruges ligeledes til at fremhæve min metodiske fremgangsmåde didaktiske potentiale.

Aspekter af skriveridentitet

Den britiske lingvist Roz Ivanič (1998) har udviklet teorien om *skriveridentitet*. Som begreb kan det beskrives som: "... den skrivendes historie med skrivning både i og uden for skole og uddannelse samt vedkommendes selvbillende omkring det at kunne udfolde og udtrykke sig på skrift" (Lützen & Vittrup, 2021, s. 17). Ivanič peger på fire aspekter af skriveridentitet, hvoraf to er særligt relevante for mit projekt: "the autobiographical self" og "the possibilities for self-hood in the socio-cultural and institutional context" (Ivanič, 1998). De to aspekter kan oversættes til *det selvbiografiske selv* og *de socialt tilgængelige muligheder for selvhed*, man i skolen gives og kan realisere sin skriveridentitet i (Lützen & Vittrup, 2021, s. 17; Ivanič, 1997). Aspekterne indfanger på den ene side, at alle, der skal skrive noget, bringer en biografisk selvforståelse omkring det at skrive med sig ind i skriveprocessen. På den anden side mødes denne selvforståelse i konkrete skrivesituationer med nogle bestemte muligheder og krav (Lützen & Vittrup, 2021). Ivanič trækker på en bred vifte af videnskabelige discipliner i sin afgrænsning af det selvbiografiske selv, men bygger i høj grad videre på Vygotskys sociale forståelse af læring og udvikling (Ivanič, 1998, s. 183). Hendes læringsteoretiske udgangspunkt er således i overensstemmelse med dette projekts sociokulturelle syn på læring (Ivanič, 1998, s. 183).

Ivanič anskuer det selvbiografiske selv som en del af skriveridentiteten, som en person bærer med sig i enhver skrivehandling i kraft af personens diskursive socialhistorie (Ivanič, 1998, s. 24). Det selvbiografiske selv kan udfoldes i konkrete tekster af dem, der skriver. Derimod refererer det mere abstrakte begreb om de socialt tilgængelige muligheder for selvhed til de muligheder for selvudfoldelse, der er til rådighed for skriveren. Flertalsformen bærer vigtige konnotationer, da der altid vil være flere 'muligheder for selvhed' til rådighed for skriveren i den sociokulturelle og institutionelle kontekst, som skrivningen foregår i (Ivanič, 1998, s. 27; Krogh, 2012). Nogle af disse vil dog tildeles mere status end andre, hvilket er med til forme og begrænse den, der skriver (Ivanič, 1998). Det selvbiografiske selv og de socialt tilgængelige muligheder for selvhed eksisterer ikke i et vakuum, men formes i et dialektisk samspil mellem konteksten, teksten og den, der skriver samt de skriftlige repræsentationer af vedkommendes livshistorie (Ivanič, 1998, s. 24).

I begrebet om skriveridentitet bruger Ivanič (1998) substantivet 'identitet', som er noget, der tilbydes og formes i bestemte sociokulturelle og institutionelle kontekster. Hun påpeger dog, at identitetsbegrebet ofte er for abstrakt at bruge, når man taler om specifikke personer og deres repræsentationer af sig selv. I stedet bruger hun betegnelsen 'self' (selv), hvilket afspejler sig i de fire aspekter, som konstituerer begrebet om skriveridentitet (Ivanič, 1998, s. 11). I sin brug af begreberne afviser Ivanič dog en separation mellem 'det private selv' og den sociale kontekst, som hun anser som gensidigt konstituerende og konstruerende (Ivanič, 1998, s. 10).

De to aspekter af skriveridentitet, som jeg har fremhævet i dette afsnit, har en analytisk styrke til at indfange de sociale betingelser for elevernes identifikationsmuligheder i forbindelse med den konkrete skriveopgave. Derfor anvender jeg begreberne i min analyse af de to interviews. Hvor Ivanič' begreber bidrager med en forståelse af dialektikken mellem selvet i relation til skrivning, tekst og kontekst, bidrager den næste teori, jeg præsenterer, med et psykologisk perspektiv på selvet som en relationel størrelse.

Det relationelle selv

Hvor Ivanič' forståelse af selvet bruges til at anskue selvet i relation til de diskursive praksisser i den sociokulturelle og institutionelle kontekst, som påvirker enhver skrivepraksis, kan Anne-Lise Løvlie Schibbyes dialektiske relationsteori bidrage med en psykologisk vinkel på, hvordan barnet kan få et refleksivt forhold til sig selv i samspil med andre.

Hos Schibbye (2010) er det relationelle selv et overordnet begreb, der indebærer, at selvet kan opdeles i en subjektside (jeg'et) og en objektside (mig'et), som indgår i et dialektisk samspil med andre. Det vil sige, at mit forhold til mig selv – inkl. selvforståelsen – reflekteres i forholdet til andre og omvendt: "Når jeg går ind i en dialog med et andet individ, er det i princippet sådan, at det andet individs bevidsthed bliver en del af min bevidsthed (...) Min bevidsthed 'indgår' i den andens" (Schibbye, 2005, s. 50). Citatet her beskriver kernen i begrebet om selvrefleksivitet, nemlig at der bliver en 'fejl' i forståelsen af den anden, hvis ikke vi medregner den andens selvfortolkning i vores forståelse (Schibbye, 2010, s. 85). Udvikling og selvrefleksivitet "indebærer en stadig større afgrænsning af eget selv", som muliggøres når vi indgår i en intersubjektiv, anerkendende relation: "Når barnet bliver anerkendt – altså forstået, respekteret og bekræftet i forhold til, at det har en indre verden af behov og oplevelser – kan barnet internalisere grænser og udvikle sin selvrefleksivitet" (Schibbye, 2010, s. 91). Hvor selvrefleksivitet bidrager til autonomi og selvstændighed, som er afgørende for børns udvikling, resulterer manglende selvrefleksivitet i, at andre får definitionsmagten

ift. individets oplevelse af sig selv og andre (Schibbye, 2010). Det stiller krav til den måde, hvorpå lærere kommunikerer med elever.

Operationalisering af begreber

Den overordnede ramme for projektet er sociokulturel forståelse af læring som tæt forbundet med sociale processer, sprog og skriftlighed bygger på Vygotsky (2000, 2006) og Dysthe (1997). For at skabe stringens i analysen og diskussionen operationaliserer jeg med afsæt i Ivanič (1998) og Schibbye (2010) de væsentligste begreber, som jeg bruger i min besvarelse af problemformuleringen.

Jeg fokuserer i analysen ikke på det samlede begreb om skriveridentitet, men i stedet på de aspekter af selvet såvel som konteksten, der har betydning for, hvordan eleverne identificerer sig med skriveopgaven og de muligheder for selvhed, der her stilles til rådighed. I tråd med Ivanič' operationalisering af forholdet mellem tekst og kontekst, anskuer jeg elevernes tekster som uløseligt forbundet med den kontekst, hvori de produceres og fortolkes (Ivanič, 1998, s. 39ff).

Elevernes selvforståelse i relation til skrivning og selvet som psykologisk begreb operationaliseres ud fra Ivanič' begreb om det selvbiografiske selv og Schibbyes forståelse af det relationelle selv (Ivanic, 1998; Schibbye, 2010; 2005). Verbet 'identificere' og dets nominalisering 'identifikation' bruger jeg om de processer, der finder sted, når eleverne afstemmer og tilpasser sig socialt konstruerede værdisæt og praksisser (Ivanič, 1998, s. 11). Herudover forstås de muligheder for selvudfoldelse, der stilles til rådighed for eleverne, ud fra Ivanič' begreb om de socialt tilgængelige muligheder for selvhed.

Med hjemmel i de teoretiske perspektiver og empiriske studier, jeg har refereret til, konkretiserer og kontekstualiserer jeg teorierne i en dansk grundskolekontekst. Det gør jeg ved at fokusere på, hvordan eleverne identificerer sig med de muligheder for selvudfoldelse, som stilles til rådighed for dem i deres arbejde med at skrive en konkret tekst i dansk. Her ser jeg nærmere på deres forhold til skrivning i fritiden, genren, lærerens stilladsering samt elevernes interaktion med andre i deres skriveproces.

Analyse

Analysen består af to dele, der er struktureret ud fra mine forskningsspørgsmål. Den første del undersøger, hvordan eleverne fortolker og responderer på de forventninger, der institutionelt omgærder skriveprocessen. Her undersøger jeg også, hvordan det kommer til udtryk i samtalen om

deres tekst. Anden del undersøger, hvilken effekt dialogen om teksten har på elevernes refleksioner i forhold til teksten og dem selv. Dette sættes desuden i relation til elevernes oplevelse af interviewet i et metaperspektiv. De to analysedele samles herefter i en sammenfattende diskussion, der besvarer problemformuleringens andet spørgsmål og konkluderer på undersøgelsens resultater. Citater fra interviewene kursiveres og kan findes i citatsamlingen i bilag 2.

Del 1: Dialektikken mellem elevernes selvforståelse, tekst og kontekst

Skrivning i fritiden

Forholdet mellem skrivning i fritiden og i skolen er et opmærksomhedsfelt inden for skriveforskningen (se fx Ivanič et al., 2009; Heger, 2020; Skyggebjerg, 2016). Det er også et aktuelt tema i et igangværende forskningsprojekt, som undersøger potentialet ved at udforske børns positive oplevelser med skrivning i fritiden med henblik på at afklare, hvordan skriveundervisningen kan understøtte disse oplevelser (Heger, 2023). Positive oplevelser med fritidsskrivning er noget, Eva kan relatere til. For hende er det en hobby og en stor bestanddel af hendes selvbiografiske selv. Hun vil gerne vil udgive en kogebog og skriver derfor sine opskrifter ned og har desuden *en drøm om en dag at udgive en bog om at være teenager og skifte skole* (E: 15:38). Evas forældre har også betydning for hendes fritidsskrivning, da de opfordrer hende til at skrive: *Jeg har også skrevet derhjemme, fordi mine forældre var sådan lidt: Prøv at skrive det ned. Du kan godt lide at skrive* (E: 36:24). En lignende interesse for skrivning, som den Eva oplever i fritiden, kan hun også genfinde i skolen: *når det er et emne, der interesserer mig så meget, og det sådan er det, jeg gerne vil arbejde med, når jeg bliver stor og sådan noget, så føler jeg hele tiden, at der er nye ting, man kan skrive* (E: 37:25).

For Eva er der altså overlap mellem fritidsskrivningen og den danskfaglige skrivning, som gør det muligt for hende at skabe forbindelse mellem de to praksisser:

Og så tog jeg faktisk noget af det, jeg havde skrevet derhjemme – sådan en lille indledning fra min lille bog fra søstrene grene derhjemme – og så tog jeg den med ind i min tekst, fordi at jeg synes, den beskrev det meget godt (E: 36:24).

I citatet beskriver Eva sin interesse for en opgave, hvor hun selv kunne vælge emnet. I boganmeldelsen oplever hun ikke samme entusiasme. Hun nævner dog, at det ville være anderledes, hvis det var en bog, der interesserede hende (E: 37:54).

Leo forbinder skrivning i fritiden med at kommunikere med sine venner på fx snapchat: *Man har jo hele tiden en samtale*. Hertil tilføjer han: *Der er også nogle gange, hvor man bare laver en*

lydbesked, som er lidt lettere. Det tager lidt længere tid at skrive (L: 32:35). Leos forhold til at skrive i fritiden er altså forbundet med at kommunikere med sine venner. Citatet indikerer dog også, at han nogle gange undgår skriftlig interaktion og bruger en kompensatorisk strategi som lydbesked, da det er lettere og hurtigere. For Leo er der altså en kløft mellem fritidens uformelle og skolens formelle skrivning, mens Eva i sine beskrivelser bygger bro mellem de to praksisser. Leos kompenserende strategi, hvad angår skrivning, er typisk for unge, der oplever skrivevanskeligheder. Det tager jeg tager med videre i min forståelse og analyse af Leos muligheder for selvudfoldelse i den faglige skrivning (Lützen & Vittrup, 2021).

Genren – en begrænsende og mulighedsskabende omstændighed

Elevernes beskrivelser af deres øvrige erfaringer med skrivning er vigtige at have in mente, når jeg fokuserer på deres oplevelser af den faglige skrivning i forbindelse med boganmeldelsen. Genrer kan anskues som forskellige måder at udtrykke sig på i skrivningens sociale og institutionelle kontekst i skolen (Ivanič, 1998, s. 27). I denne skriveopgave er det altså boganmeldelsens form- og sprogmæssige krav, der tillægges værdi og belønnes.

Genrens krav begrænser allerede fra start Leos mulighed for at udfolde sine personlige perspektiver i teksten, da han på trods af en forlænget tidsfrist ikke har læst romanen, selvom han har skrevet og afleveret en boganmeldelse af den (L: 15:30). I takt med at Leo fortæller om sin tekst og sig selv, tydeliggøres det, at hans begrænsede muligheder for selvudfoldelse kan kobles til hans selvbiografiske selv. I interviewet fremhæver Leo, at han for et par år tilbage fik ekstraundervisning, da han næsten var ordblind og *ikke særlig god til dansk (L: 33:32)*. Disse omstændigheder har påvirket Leos forhold til læsning: *Så har mine forældre sådan lidt tvunget mig til at læse lidt mere, og det vil de også stadig, men vi glemmer det lidt efterhånden nu, og det er jeg faktisk rimelig glad for (L: 33:32)*. Leo sætter pris på, at hans forældre ikke længere presser på med læsningen. Han er i det hele taget glad for, at han ikke behøver at lave så mange skolerelaterede ting derhjemme: *Vi får faktisk ikke så mange lektier for. Næsten ingen faktisk. Det er virkelig nice. Man har så meget tid til at lave noget andet (L: 20:50)*. Der tegner sig altså et billede af, at Leos historisk med ordblindhed påvirker hans selvforståelse, læselyst og i sidste ende hans muligheder for at skrive en boganmeldelse: *Jeg har jo ikke rigtig læst bogen, så det var bare noget jeg skrev, fordi det lød sådan, at det lige passede til (L: 11:10)*.

Ligesom det gør sig gældende med Leos fritidsskrivning, er der i hans arbejdsproces med boganmeldelsen også tegn på en undvigelsesstrategi. Det relaterer sig til Lützen & Vittrup (2021),

der viser, at skriveudfordringer hænger sammen med generelle negative selvbilleder og undvigestrategier i fritid såvel som skole. På grund af Leos negative oplevelser med læsning afværger han altså en læsesituation, hvilket i samspil med ordblindheden giver ham skriftlige udfordringer.

Vender vi blikket mod Eva, er perspektivet anderledes. Hun forholder sig strategisk til udformningen af boganmeldelsen, fordi det stemmer overens med hendes selvbiografiske selv: *Jeg er meget perfektionistisk, så når jeg får en opgave for om at skrive, så gør jeg det til punkt og prikke (E: 34:45)*. Uafhængigt af den konkrete opgave bærer Evas selvforståelse præg af, at hun ser sig selv som ambitiøs og pligtopfyldende. Det ses i hendes italesættelse af sig selv, når hun betegner sig selv som ”nørd” (E: 22:17), fordi hun kan lide at skrive. Det er denne faglige og personlige selvforståelse, der skaber rammen om Evas skriveridentitet og påvirker hendes identifikation med de udfoldelsesmuligheder, som boganmeldelsen tilbyder:

Jeg har det med at sætte nogle lidt højere krav for mig selv og sådan, når man får karakterer. (...) så jeg var allerede ret klart over, at jeg ville sådan virkelig fordybe mig i det – også fordi, der er meget at komme ind over i den her bog (E: 7:16).

Karaktergivning og genren, som betyder, at *der er meget at komme ind over*, har betydning for Evas skriveproces og selvudfoldelse i teksten. Det får hende til at stille højere krav til sig selv, selvom hun giver udtryk for, at hun synes bogen var *mærkelig* og *kedelig* (E: 3:00). Eva sætter samtidig sit personlige præg på teksten på en måde, der stemmer overens med hendes selvbiografiske selv:

Jeg synes, jeg har gjort det meget til min tekst. (...) Når jeg skriver, kan jeg godt lide at bruge sådan nogle lidt længere ord som 'spændende' og 'inspirerende' og 'eftertænksom', sådan så det ikke bare var en god læseoplevelse, men mere sådan, at det var en spændende læseoplevelse (E: 31:15).

I boganmeldelsen er der mulighed for at give sin holdning til kende og lege med ordene. Dette praktiserer Eva ved at fortolke og bruge sine ’egne’ ord. Hun har desuden et personligt ejerskab i forhold til det, hun skriver, og sin egen fornemmelse for, hvad der sprogligt skaber god boganmeldelse:

(...) Jeg ville nok sige, at det er vigtigt, at det giver mening, når man skriver det fra sin egen synsvinkel. Sådan: 'bogen handler om' eller 'min fortolkning af bogen er, at den handler om'... Ja, at man skriver det på sin egen måde – at man skriver det med sit eget sprog (E: 33:14).

Genrens sproglige udfoldelsesrum stemmer overens med Evas oplevelse af sig selv som en, der bruger *lidt mere fine ord* (E: 31:15). Boganmeldelsen tilbyder derfor socialt tilgængelige muligheder

for selvhed, som hun identificerer sig med på baggrund af sin selvforståelse som en, der skriver. Evas faglige selvtillid i samtalen om teksten hænger sammen med, at skrivning generelt er en udtryksform, hvor hun oplever at kunne udfolde sig selv: *Det er dejligt at udfolde sig igennem tekst. Nogle gange er det nemmere at skrive det ned i stedet for at sige det* (E: 16:00). Eva udtrykker altså, at hun på den ene side sprogligt gør teksten til sin egen. Samtidig afstemmer og tilpasser hun sig selv og sin skrivning til de genremæssige forventninger og karaktergivningen. Dette kan med afsæt i Ivanič (1998) ses som et forsøg på at forløse spændingen mellem det selvbiografiske selv og de muligheder for selvhed, der er tilgængelige i skrivningens institutionelle kontekst.

Der er således en gensidig påvirkning mellem elevernes selvbiografiske selv og de muligheder for selvudfoldelse, som genren stiller til rådighed. Genren påvirker, hvordan og hvad eleverne kan skrive. Samtidig er elevernes selvbiografiske selv også afgørende for, hvordan de responderer på genrens krav og forventninger (Ivanič, 1998, s. 29).

Stilladseringen af skriveprocessen

Lærerens stilladsering af den konkrete skriveopgave er et afgørende element i skrivningens kontekst, som kan muliggøre og begrænse elevernes selvudfoldelse, mens de skriver (Ivanič, 1998; Vittrup, 2018). Da sproget og interaktion med afsæt i Vygotsky (2000; 2006) kan ses som lærerens fremmeste redskaber i stilladseringen, spurgte jeg eleverne ind til, hvordan læreren hjalp dem undervejs.

De fremhæver hver især, at læreren hjalp dem med at strukturere deres skrivning ved at give dem en liste over, hvad opgaven skulle indeholde for at leve op til de genrens formkrav: *Der var de der ord, hvor man så kunne gå ind under gentræk [genretræk] og gå ind under komposition (...). Så kunne man læse, hvad det var* (L: 7:15). I citatet fra Leo ser vi, hvordan han bygger bro mellem teksten og lærerens stilladsering. Han refererer flere steder til et 'vi', som læreren, der hjalp ham i skriveprocessen: *Og så tror jeg, vi fandt frem til, at det var dem, der passede bedst til bogen* (L: 7:15).

I skolen dækker forholdet mellem lærer og elev over en magtrelation, der muliggør såvel som begrænser elevs muligheder for selvudfoldelse, mens de skriver (Ivanič, 1998, s. 32). Det gælder særligt, hvis elever oplever en diskrepans mellem deres selvbiografiske selv og de socialt tilgængelige muligheder for selvhed i skolen (Lützen & Vittrup, 2021). Vi har tidligere set indikationer af, at Leo har svært ved at forbinde sit selvbiografiske selv med de udfoldelsesmuligheder skriveprocessen tilbyder. Det udfoldes og nuanceres, idet Leo fortæller om lærerens feedback på tekstafsnittet "samlet":

(...) Så sagde hun, at der var rigtig meget personlighed i det her. Der var rigtig meget mig i den her. (...) hun fremhævede egentlig bare, at det var en [Leotekst] det der. (...) Jeg tænkte, at det var egentlig meget nice, at hun fremhæver nogle gode ting (L: 24:36).

Udsagnet indikerer, at læreren i sin feedback prøver at skabe mulighed for identifikation mellem teksten og Leos selvbiografiske selv ved i positive vendinger at fremhæve et tekstafsnit, der indeholder Leos personlige stillingtagen til romanen. Leo er dog overrasket over sin karakter:

Jeg er rimelig overrasket over, hvilken karakter jeg fik. Hvis jeg må sige... Jeg fik 4 for ikke at læse bogen (...). De andre har skrevet rimelig meget og fik 7 måske. Det er jo ikke ret langt fra, så jeg er rimelig tilfreds (L: 14:16).

Men lærerens feedback vækker alligevel genklang hos Leo, der også selv fremhæver afsnittet 'samlet' som det, han gik mest *all in* på (L: 9:50).

Lærerens stilladsering bidrog også positivt til Evas skriveproces med struktur og nye fagbegreber: *Hvis man nu ikke vidste, hvad komposition betød eller 'kronologisk lineært forløb', så vidste man ligesom, at man kunne trykke på linket* (E: 2:13). Eva giver udtryk for, at hun bruger lærerens hjælp for sin egen og for lærerens skyld: *Så er der overskrifter. Det gør det mere overskueligt at skrive. Men også mere overskueligt for [læreren] at læse igennem, så det ikke bare er en klump tekst* (E: 20:27).

Eva bruger fagbegreberne som overskrifter i teksten, for at overskueliggøre læsningen, hvilket udviser et hensyn til sin lærer. Dette er relevant i et læserperspektiv; at elevernes sproglige valg afhænger af, hvordan de vurderer forholdet til læreren, som skal læse og bedømme teksten (Ivanič, 1998; Vittrup, 2018, s. 32). Relationen til læreren er altså central for de tilgængelige muligheder for selvudfoldelse (Lützen & Vittrup, 2021). I interviewet udfolder Eva sit selvbiografiske selv, idet hun fortæller, at hun skiftede skole for godt et halvt år siden. Det har gjort hende mindre presset i og skabt bedre tid til faglig fordybelse, da lærerne *fokuserer mere på den enkelte* (E: 21:19). I relation til hendes personkarakteristik i teksten, hvor hun kan genkende elementer af hovedpersonens liv fra sit eget, fremhæver hun: *Da jeg skiftede, blev det meget bedre. Så fik jeg også lysten til at skrive tilbage* (E: 21:19). De to eksempler viser, at Eva i sin skrivning og samtalen om opgaven skaber forbindelse mellem sit selvbiografiske selv og 'de socialt tilgængelige muligheder for selvhed' ved at fremhæve udbyttet af lærerens stilladsering og den gode lærer-elev-relation, som skolen danner ramme om for hende. Det sker på trods af, at Evas subjektive oplevelse af en god boganmeldelse ikke entydigt stemmer overens med lærerens forventninger: *Jeg ville ikke tænke, at jeg havde brug for det der kronologisk lineært forløb og fortalt tid og fortællertid* (E:32:26).

Overordnet tyder det på, at lærerens stilladsering bidrager til, at eleverne kan bygge bro mellem aspekter af deres selvbiografiske selv og de muligheder for selvhed, som den konkrete skriveopgave og kontekst tilbyder.

Skrivning og interaktion

Det selvbiografiske selv er socialt konstrueret, hvilket stemmer overens med Schibbyes psykologiske forståelse af selvet som 'relaterethed' (Ivanič, 1998; Schibbye, 2010). For at forstå, hvordan eleverne trækker på deres selvforståelse i udformningen af teksterne, er det derfor centralt at undersøge, hvem eleverne – udover læreren – interagerer med i udformningen af teksten og hvordan. Eva fortæller, at hun har en god veninde i klassen, som hun har skrevet resuméet af bogen sammen med (E: 12:26). Herudover fremhæver hun, at hendes mor har hjulpet med højt læsningen af romanen og med at skrive, skabe struktur og sætte kommaer (E: 13:31). Desuden sørger Eva og hendes forældre for at skabe en god atmosfære omkring opgaveskrivningen, hvilket Eva fremhæver som vigtigt for hende:

Jeg går op i, at det skal være hyggeligt at lave lektier og skrive. Jeg laver en kop te, tager et behageligt outfit på. Man skal gøre noget ud af det, så man ikke bare tænker: Åh, jeg skal hjem at skrive. Nogle gange laver mine forældre også min yndlingspastaret til aftensmad. Så venter der noget godt, selvom man synes, det er træls at skrive. Så får man overstået det på den gode måde (E: 14:36).

Modsat Eva understreger Leo, at han stort set har skrevet hele boganmeldelsen i skolen, hvilket er typisk for ham, når han skriver opgaver (L: 20:50). Som tidligere nævnt fortæller han allerede kort inde i interviewet, at han ikke har læst bogen. Dette betyder, at han efterfølgende interagerer med sine venner og andre hjælpemidler, for at komme i mål med opgaven:

Så læste jeg ikke bogen, men gik i gang med resuméet. Jeg fik hjælp af en af mine venner, som havde læst bogen. Han gav mig et resume, som jeg kørte ud fra. Så gik jeg også ind på ChatGPT og skrev: Skriv et resume. Jeg brugte det ikke, men jeg fandt så ud af, hvad bogen handlede om, og så brugte jeg det til at lave et resume (L: 3:20)

Han får altså med hjælp fra en ven og ChatGPT overblik over bogen og skrevet et resume. Han søger også hjælp på google for at finde ud af, hvem bogens hovedperson er (L: 5:29). Selvom Leo får et resume fra en ven og søger hjælp online, giver han udtryk for, at han skrev *det meste* af teksten selv (L: 20:27). Leo fortæller, at resumeet er en vigtig del af en god boganmeldelse, hvilket kan være en forklaring på, at han søger hjælp for at få det lavet. Ud fra Ivanič (1998) kan det at 'låne' sætninger andetsteds fra ses som en konsekvens af elevens ønske om at identificere sig med skolens diskursive

fællesskab. Når Leo får hjælp online og af sine venner kan det altså forstås som et ønske om at tilpasse sig selv og afstemme sin tekst til skolens forventninger og krav om faglig skrivning.

Delkonklusion

På baggrund af Evas selvforståelse, erfaringer med skrivning i fritiden samt hendes aktive brug af de sociale ressourcer, hun har til rådighed, viser analysen, at hun på mange måder kan identificere sig med de muligheder for selvudfoldelse, som skriveopgaven stiller til rådighed. Leo har i mindre grad mulighed for at bygge videre på og profitere af hans øvrige erfaringer med skrivning, som er forbundet med ordblindhed og undvigelsesstrategier. Herudover har han ikke læst bogen, som opgaven skulle være baseret på. Han bruger derfor digitale hjælpemidler og får hjælp af en ven for at komme i mål med opgaven. Relationen til læreren og hendes stilladsering af hans skriveproces er dog en mulighedsskabende omstændighed, der skaber forbindelse mellem aspekter af hans selvbiografiske selv og de muligheder for selvudfoldelse, der stilles til rådighed.

Første del af analysen af de to *talk-around-text*-inspirerede interviews viser altså, at eleverne fortolker og responderer på de forventninger, der omgiver skriveprocessen, ved at tilpasse og afstemme deres skrivning til skolens krav og de rammer, som læreren skaber i undervisningen. Dette kan ikke blot tilskrives deres selvforståelse. Processen er nærmere et produkt af en vekselvirkning mellem det, de kommer med, og de muligheder for selvudfoldelse, der socialt og institutionelt stilles til rådighed for dem.

Del 2: Elevernes oplevelse af samtalen og samtalens indvirkning

Elevernes refleksioner i forhold til tekst og interview

Gennem interviewet fortæller børnene om de valg, de har truffet undervejs i skriveprocessen. Det bidrager med et indblik i den måde, de fremstiller disse valg og sig selv som skrivere på. I tråd med Dysthe (1997) indikerer elevernes udsagn, at skrivning i sig selv er en aktivitet, der understøtter deres læring. Leo fortæller, at han har øvet sig på at sætte komma og punktum med hjælp fra læreren, og Eva nævner, at hun lært nye ord som *kronologisk lineært forløb* og *parallelle handlingsforløb* (E: 30:30).

Selvom elevernes skriveproces i sig selv har lært dem noget, viser det sig, at interviewet påvirker elevernes syn på teksten, hvilket er i tråd med den teori, undersøgelsen bygger på (Ivanič, 1998; Dysthe, 1997). Leo fremhæver: *Jeg ser lidt anderledes på det sprog, jeg har brugt. Jeg tænkte jo ikke rigtig over det, før du satte tankerne lidt i gang: Hvad for noget sprog, og hvordan jeg havde skrevet*

det (L: 35:32). Eva fremhæver også, at dialogen og mundtligheden har fået hende til at reflektere over sin skriveoplevelse:

Det har været sjovt at dele og sådan. Det er også lidt mere gået op for en selv, at sådan ”gud ja, det var da sådan, det var”, og mange af de ting du spørger om, det havde jeg slet ikke tænkt over, når man bare sidder og skriver. Det der med at sætte ord på det, det hjælper også. (...) Så går det op for en, når man får sagt det højt (E: 39:19).

Selvom analysen viser, at eleverne adskiller sig med hensyn til deres selvforståelse og mulighed for selvudfoldelse, er der en lighed mellem deres refleksioner omkring, hvilke tanker samtalen sætter i gang. Schibbye påpeger, at mennesket er specielt på grund af sin selvrefleksivitet, men at vi ikke kan reflektere over noget, vi ikke har adskilt som vores (Schibbye, 2010). Dialogen, der er præget af autentiske spørgsmål og optag af elevernes svar, kredser om ydre omstændigheder såvel som elevernes indre univers (Dysthe, 1997). Noget tyder på, at denne vekselvirkning i samtalen bidrager til det, Schibbye (2010) kalder ’afgrænsning’. Afgrænsningen finder sted, når elevernes oplevelser og synspunkter adskilles som deres egne, fordi interviewformen fokuserer på elevernes perspektiver på teksterne og dem selv (Schibbye, 2010). Det kommer fx til udtryk, idet jeg spørger Eva, om der er noget ved teksten, hun ser anderledes på efter samtalen:

Ja, det er nok, at jeg har skrevet det meget på min egen måde. At det ligesom er blevet fortolket på min egen måde. Og sådan det der med, hvad var egentlig svært, hvad gav ikke nogen mening for mig og sådan (E: 40:07).

Citatet viser også, at dialogen får synspunkter frem, som skaber nye erkendelser for Eva. Det gør sig også gældende for Leo: *Den der ’samlet-ting’ der. Jeg tænkte heller ikke rigtig over det der, [læreren] havde sagt, før du egentlig bragte det op. Det her med, at der var personlighed i og sprogbrug (L: 35:49).* Leo giver udtryk for, at han i kraft af interviewet bedre forstår, hvad læreren mener med hendes feedback. Han beskriver, at hun anerkender hans sproglige valg, da de udtrykker hans personlighed: *det var en [Leo]-tekst (L: 25:00).* Det kan anses som et udtryk for, at dialogen fremmer Leos selvrefleksivitet i relation til teksten og samspilssituationen (Schibbye, 2010; Ivanič, 1998).

I tråd med begrebet om den planlæggende tale, indebærer Leos refleksioner også et fremtidssyn i tilgangen til teksten og de udfordringer, han støder på undervejs (Vygotsky, 2000). Han reflekterer over, at han ville kunne *skrive den bedre*, hvis han havde læst bogen (L: 36:43). Ikke bedre i forhold til opgavens krav, men i stedet: *Bedre i forhold til mig selv. For jeg har jo gjort, hvad man skulle i opgaven. Så ja, jeg synes, jeg bare kunne have skrevet lidt bedre og brugt lidt mere tid på det (L:*

36:43). Dialogens vekslen mellem faktuelle og meningsorienterede spørgsmål bidrager til, at Leo forholder sig handlingsanvisende til sig selv i relation til teksten. Selvom analysen påpeger, at Leo har færre identifikationsmuligheder i forbindelse med den konkrete tekst og skriveproces, tyder meget altså alligevel på, at samtalen fremmer hans selvrefleksivitet i relation til teksten.

Elevernes oplevelse af samtalen

I interviewets sidste del spørger jeg eleverne om deres oplevelse af interviewet. Eva fremhæver: *Det har været hyggeligt, faktisk. Det har været sjovt at dele (E: 39:19)*. Leo udtrykker at have haft en lignende oplevelse: *Og så har det egentlig været hyggeligt nok (L: 34:56)*. Begge elever bruger altså uafhængigt af hinanden ordet hyggeligt til at beskrivelse af oplevelsen, og Eva siger som det sidste i interviewet: *Jeg er glad for at jeg måtte (E: 41:01)*. I den dialektiske relationsteori tilskrives interaktionsoplevelser med andre værdi, da de lagres i selvet, som indre billeder, opfattelser og synsmåder, som tilsammen kaldes repræsentationer (Schibbye, 2010). Repræsentationer inkluderer stemninger og affekt, som er knyttet til relationer. Mine egne såvel som elevernes relationsrepræsentationer er således centrale for dannelsen af det sammenhængende oplevelsesfelt og påvirker, hvad der bliver gjort og sagt i interaktionen imellem os. Når eleverne repræsenterer samspillet med mig ved at dele personlige oplevelser, reflektere over dem selv og deres tekster, samt tilkendegive at det har været en hyggelige oplevelse, udtrykker det, at de fortolker samspilssituationen som et rum, hvor de kan dele netop disse erfaringer og tanker. Elevernes udsagn afspejler også deres oplevelse af det relationelle magtforhold, og det er tænkeligt, at eleverne siger noget i interviewet, som de ikke ville have fortalt deres lærer – og omvendt. Her skal der særligt tages forbehold for Leos tilkendegivelser om at have brugt ChatGPT og have fået et resume af sin ven.

Delkonklusion

Selvom samtalen afslører, at elevernes socialt tilgængelige muligheder for selvhed varierer i arbejdet med teksterne, så viser deres udsagn, at interviewet er en positiv og reflektiv oplevelse for dem. Interviewets fokus på elevernes perspektiver og tanker bag teksten, får eleverne til at reflektere over, hvordan de har udformet teksterne, og hvad der var svært og vigtigt for dem både retrospektivt og i talende stund. Samtalerne indikerer desuden, at der bliver skabt et rum for selvrefleksion i relation til teksten og den interpersonelle situation. Således påvirker elevernes forståelse af relationen i samtalen deres refleksioner i forhold til teksten. På baggrund af dette har jeg identificeret mit metodiske designs mulige potentiale til at fremme elevens oplevelse og forståelse af dem selv i relation til deres egne skriftlige tekster i dansk.

Diskussion

Med analysens resultater og projektets teoretiske, empiriske og metodologiske ramme som bagtæppe diskuterer jeg potentialer og implikationer ved min undersøgelse med henblik på at vurdere, hvorvidt den kan bruges til at fremme elevers oplevelse og forståelse af dem selv i relation til deres egne skriftlige tekster i dansk.

Tilgængelighed og anvendelighed i praksis

Selvom mit metodiske design er afgrænset og finder sted i en grundskolekontekst, viser projektet, at en *talk-around-text* og *talkback*-inspireret tilgang til elevtekster har et potentiale i grundskolen. Der skal dog tages højde for en række faktorer, hvis designet skal afprøves og anvendes af andre.

Mine samtaler med eleverne er individuelle ud fra den antagelse, at det skaber et trygt rum for samtale, hvor eleverne ikke skal forholde sig til deres sociale position i klassen. Dette kan ligeledes have en didaktisk og relationel pointe, da eleverne får individuel opmærksomhed og bliver mødt af en voksen, der forsøger at få en dyb forståelse af deres oplevelser og synspunkter. I praksis kan det dog være svært for læreren at afholde den slags *talk-around-text*-interviews med elever, da det er tidskrævende. Det kan imødegås ved at anvende interviewmetoden som inspiration til, hvordan man kan tilrettelægge og strukturere dialogiske samtaler om elevers tekster enten mellem eleverne eller i fællesskab i klassen, hvilket er i tråd med det flerstemmige klasserum (Dysthe, 1997). Denne pointes didaktiske relevans understøttes også af Laursen (2015), som giver indblik i, at samtaleaktiviteter med afsæt i *talkback* kan udføres med flere elever på samme tid. Med inspiration fra Ivanič og Lillis kan man med fordel også indlægge et processuelt element i det metodiske design ved at have gentagende samtaler med elever i løbet af en skriveproces.

Selvom jeg har indtænkt standardiserede elementer i udformningen af interviewguiden, skal det understreges, at forskellige interviewere, der bruger samme interviewguide, ikke nødvendigvis vil få samme resultater og ej heller det samme relationelle udbytte. Det skyldes varierende grader af sensitivitet over for emnet samt den interpersonelle situation (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 52-53).

Selvrefleksivitet og intersubjektivitet

Når jeg i analysen vurderer elevernes udsagn som udtryk for selvrefleksivitet, skal det ledsages af en refleksion omkring, hvordan dette muliggøres i samspilssituationen. Det skyldes, at: "Oplevelser af

selv og andre forstås i lyset af begge samhandlingspartneres bidrag” (Schibbye, 2010, s. 85). Jeg må altså forholde mig til, hvordan jeg påvirker forudsætningerne for elevernes oplevelser og selvrefleksivitet.

Når jeg hævder, at samtalen om elevernes tekster skaber rum for selvrefleksivitet, er det baseret på min oplevelse og vurdering af, at den interpersonelle situation mellem mig og eleverne gensidigt opleves som intersubjektiv. Denne vurdering bunder i, at jeg i samtalen med eleverne bevidst forsøger at henvende mig til deres subjektsside ved at forsøge at forstå deres indre verden – men samtidig er bevidst om mit bidrag til at skabe denne verden (Schibbye, 2010). Det indebærer også, at jeg selv aktivt forsøger at komme til syne som subjekt ved at formidle min egen oplevelse af situationen imellem eleverne og mig (Schibbye, 2010). Det sker for eksempel, idet jeg indledningsvist fortæller eleverne om mine ønsker med samtalen og tydeliggør, at jeg ønsker at forstå deres perspektiver. En lignende situation finder også sted i slutningen af interviewet, hvor jeg udtrykker min oplevelse af interviewet og spørger ind til, om der er noget, de synes, vi mangler at tale om (bilag 1). Med afsæt i Schibbye (2010) kan man argumentere for, at der i samtalen foregår en forhandling og adskillelse mellem elevernes og mit syn på oplevelsen, som skærper elevernes mulighed for selvafgrensning, der er en forudsætning for selvrefleksivitet. Argumentet er altså: Når jeg er selvreflekteret i mine metodiske overvejelser i forbindelse med interviewet og i kommunikationen med eleverne, så kan eleverne bedre udvikle deres selvrefleksivitet.

Reproducerer resultaterne den sociale virkelighed?

Når jeg i anvendelsen af *talk-around-text* taler med eleverne om særlige træk ved deres tekster og på denne baggrund analyserer tendenser ved disse træk og deres liv, er det vigtigt, at analysen arbejder *med* eleverne og ikke anvendes på *dem* (Lillis, 2009, s. 213). Analysens resultater bør derfor ses i lyset af min definitionsmagt i repræsentationen af elevernes udsagn. Den forhandling og afgrænsning, der foregår i det mundtlige samspil, er i det skriftlige produkt medieret af min gengivelse af samspillet mellem mig og eleverne. I et socialkonstruktivistisk perspektiv kan man således argumentere for, at undersøgelsens resultater er med til at opretholde de socialt betingede muligheder for elevernes faglige og personlige selvudfoldelse.

Med dette in mente bør jeg forholde mig kritisk til, at analysens komparative form repræsenterer Leo som en elev, der i mindre grad end Eva, identificerer sig med de muligheder for selvudfoldelse, han stilles til rådighed. Denne uligevægt gendrives dog da, Leos udsagn indikerer, at han i kraft af samtalen ser sig selv og sin tekst i et nyt perspektiv, idet han italesætter, at han kunne have skrevet

opgaven bedre, hvis han havde læst bogen. Når Leo nævner dette, åbner det for et nyt perspektiv; hans egen forventning om, at han kunne have skrevet en anden tekst, hvis omstændighederne havde været anderledes. Det understreger vigtigheden af at se elevernes tekster såvel som samtalen om teksterne som ét øjebliksbillede af en social virkelighed, der kunne have været en anden.

Et frigørende potentiale

Når jeg hævder, at mit metodiske design skaber rum for selvrefleksivitet og afgrænsning af elevernes egne perspektiver i samtalen om teksten, kan man med afsæt i Lillis (2009) argumentere for, at der ligeledes skabes et mulighedsrum for, at eleverne kan udtrykke deres perspektiver på den dominerende skrivepraksis i skolen. På denne baggrund gives der plads til en diskussion af alternative muligheder, hvilket kan være med til at skabe forhandling af den tekstuelle praksis i elevskrivning i danskfaget. Elevernes italesættelser af egne oplevelser viser, at de i interviewet kan gøre sig tanker om dem selv og deres situation. Deres selvrefleksivitet i det dialogiske samspil bidrager til, at de kæder oplevelser sammen på tværs af tid og rum, drager paralleller mellem aktuelle og tidligere skriveerfaringer, følelser og personlige oplevelser. Alt sammen perspektiver og nuancer af deres skrivning, som jeg aldrig ville have haft mulighed for at få indblik i, hvis blot jeg havde læst deres tekster. Disse selvrefleksive processer kan med afsæt i Schibbyes (2010) anskues som frigørende i den forstand, at eleverne bliver i stand til at tage stilling til deres eget selv og andre samt opponere, trække dem og hævde sig selv. Således kan man argumentere for at elevernes selvrefleksivitet i samtalen bliver mere end blot en intellektuel evne; den bidrager til elevernes autonomi og måske en fornemmelse for, at de kan udvikle deres selvforståelse ved at forholde sig reflektivt til deres tekster i dialog med andre.

Opgaveskrivning i dansk er altså en magtfuld disciplin, som ikke blot har rod i den enkelte skrivesituation, men derimod taler ind i en bredere relationel, sociokulturel og institutionel sammenhæng, der påvirker elevens forståelse af dem selv i relation til deres tekster (Ivanič, 1998). På baggrund af dette peger min undersøgelse på, at der er et skrivepædagogisk og didaktisk potentiale forbundet med at anlægge et skriveridentitetsperspektiv på elevens danskfaglige tekster i udskolingen ved at kombinere elementer fra *talk-around-text* og *talkback* i en dialog om teksterne sammen med eleverne.

Konklusion

I min problemformulering stiller jeg to spørgsmål, som jeg har besvaret gennem en analyse og diskussion af to *talk-around-text*- og *talkback*-inspirerede interviews med to elever i 8. klasse.

På baggrund af analysens resultater, kan jeg konkludere, at de to elever i varierende grad identificerer sig med de muligheder for selvudfoldelse, som stilles til rådighed for dem i forbindelse med den danskfaglige boganmeldelse. Elevernes mulighed for selvudfoldelse, der undersøges i kraft af deres fortolkning af og respons på de forventninger, der institutionelt omgærder skriveprocessen, kan ikke blot tilskrives deres selvforståelse. Det er nærmere et produkt af en vekselvirkning mellem det, de kommer med, og de muligheder for selvudfoldelse, der socialt og institutionelt stilles til rådighed for dem. Dette gælder både med hensyn til deres skriveproces og i samtalen om teksten, hvor den interpersonelle situation også muliggør og begrænser elevernes selvforståelser og min repræsentation af dem.

Mit metodiske design sigter efter at skabe et frit rum, hvor den undersøgende samtale kan finde sted. Dette er paradoksalt, da der ikke findes et neutralt rum for samtale – særligt ikke i relationen mellem børn og voksne i skolen, hvor det asymmetriske magtforhold er særligt udtalt. Den dialogiske tilgang til elevtekster udfordrer dog stadig den klassiske positionering af lærer, elev og elevens tekst, da elevernes oplevelse med skriveprocessen forsøges forstået inden for en dialogisk samtaleramme, der fokuserer på deres egne perspektiver, interesser, ønsker og udfordringer med den givne tekst.

Elevernes metaperspektiver på samtalen omtales i positive vendinger, og deres udbytte viser, at samtalen skaber et intimt rum, hvor eleverne kan dele ud af deres tanker om teksterne såvel som den selvforståelse, der knytter sig hertil. I forlængelse heraf indikerer analysen, at samtalen skaber rum for selvrefleksivitet, da eleverne reflekterer over deres eget 'selv' i relation til teksternes indhold og samspilssituationen. På baggrund af dette peger min undersøgelse på, at kombinationen af elementer fra *talk-around-text* og *talkback* har et potentiale og en berettigelse i en skrivepædagogisk og didaktisk sammenhæng i danskfaget i udskolingen med hensyn til at fremme elevens oplevelse og forståelse af dem selv i relation til deres egne skriftlige tekster.

Perspektivering

Det kunne være interessant at undersøge analysens resultater med blik for køn og andre intersektionelle forhold, da to elever i min undersøgelse udfolder perspektiver på skrivning og dem selv, der indikerer et tydeligt kønsmønster, som stemmer overens med andre af de empiriske studier, min undersøgelse lægger sig i forlængelse af (Krogh, 2012, Christensen et al., 2014).

Det er ligeledes oplagt at arbejde videre med analyser af elevteksternes sproglige og lingvistiske træk, da det kan nuancere min analyses resultater ved udfolde to øvrige aspekter af skriveridentitet: *forfatterselvet* og *det diskursive selv* (Ivanič, 1998). Alle fire aspekter af skriveridentitet er tæt sammenvævede og gensidigt konstituerende. Det fremgår også af mine interviews, da elevernes udsagn i relation til deres tekster kan kædes sammen med deres autoritet og tilstedeværelse i teksten som forfatter samt deres diskursive repræsentation af dem selv (Ivanic, 1998).

Litteratur

- Andersen, H. & Koch, L. (2015). Hermeneutik og fænomenologi. I: M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen & P. Nedergaard (red.), *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*. Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM). (2019). *Dansk Fælles Mål*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM). (2023). *Folkeskolens formål*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.) (2015). *Kvalitative metoder: En grundbog*. (2 udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, T.S., Elf, N.F., & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Gjems, L. (2012): Vejledt deltagelse i klasseværelset - sociokulturelle perspektiver på læring og undervisning. I: O. Løw & E. Skibsted (red.), *Psykologi for lærerstuderende og lærere*. Akademisk Forlag.
- Heger, S. (2020). Master dissertation. *Skrivelyst – en teoretisk begrebsundersøgelse med praksisperspektiver*. Center for Children's Literature and Media. Aarhus University.
- Heger, S. (2023). Children Who Write 'Off the Beaten track' and What We Can Learn from Them. *Qualitative Studies*, 8(1), 137–161.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursal construction of identity in academic writing*. John Benjamins Publishing Company.
- Ivanič, R., Edwards, R., Barton, D., Martin-Jones, M., Fowler, Z., Hughes, B., Mannion, G., Miller, K., Satchwell, C. & Smith, J. (2009). *Improving learning in college: Rethinking literacies in across the curriculum*. Routledge.
- Krogh, E. (2012). Literacy og stemme – et spændingsfelt i modersmålsfaglig skrivning. I: S. Ongstad, (red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk: Forskning, felt og fag* (s. 260-289). Novus Forlag.

- Krogh, E. (2014). Overgangen fra grundskole til gymnasium. En elevskrivners håndtering af skiftende skrivekulturer og positioneringer. I: P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfelt, A. Nordenstam & O. Widhe (red.), *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdidaktik i Norden*. Göteborgs Universitet.
- Krogh, E. (2014). Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse. *Viden om læsning*, (15), 98-103.
- Krogh, E., & Hobel, P. (2012). Årets bedste opgave: en analyse af en elevtekst i dens kontekst. I: S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 137-150). Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Ladegaard, U. (2013). Børns muligheder for selvudfoldelse i faglig skrivning: Skriveridentiteter i det flersprogede klasserum. I: H. Laursen (red.), *Literacy og sproglig diversitet* (1. udg., s. 139-155). Aarhus Universitetsforlag.
- Laursen, H. P. (2015). Hvem er du fan af?: Om skriveridentitet, sprogindlæreridentitet og sprogstræk. I: *Tidsskriftet Viden om Literacy*, (18), 86-95.
- Lillis, T. (2001). *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. Routledge.
- Lillis, T. (2003). An “academic literacies” approach to student writing in higher education: drawing on Bakhtin to move from “critique” to “design”. *Language and Education*, 17(3), 192-207.
- Lillis, T. (2008). Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”: Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, 25(3), 353-388.
- Lillis, T. (2009). Bringing writers’ voices to writing research: Talk around texts. I: A. Carter, T. Lillis, & S. Parkin (red.), *Why Writing Matters: Issues of Access and Identity in Writing Research and Pedagogy* (s. 169-187). John Benjamins Publishing Company.
- Lützen, P. H. & Vittrup, B. (2021). ”Jeg skriver faktisk overhovedet ikke” - om skriveudfordrede unge i uddannelse. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (2).
- Schibbye, A. L. (2005). *Relationer - et dialektisk perspektiv*. Akademisk Forlag.
- Schibbye, A. L. (2010). Fra begrænsning til afgrænsning: Synspunkter om grænsesætning og udvikling af selvrefleksivitet hos børn. I: T. Ritchie (red.), *Relationer i teori og praksis. Perspektiver på pædagogisk tænkning* (s. 80-93). Billesø & Baltzer.

- Skyggebjerg, A. K. (2016). En forfatterskole for børn. Fritidslivets bud på et praksisfællesskab. *Barnboken – tidsskrift för barnlitteraturforskning*, (39).
- Teller, J. (2000). *Intet*. Dansk lærerforening.
- Vittrup, B. (2018). Skriveridentitet på hf – unge kursisters perspektiv på skriveudfordringer. *Viden om Literacy*, (24), 30-36.
- Vygotsky, L. (2000). Værktøj og symbol i barnets udvikling. I: K. Illeris (red.), *Tekster om læring* (s. 83-94). Roskilde Universitetsforlag.
- Vygotsky, L. (2006). Forholdet mellem læring og udvikling. I: P. Andersen & C. Madsen (red.), *Konstruktivistiske rødder og grene: en antologi* (s. 60-75). Unge Pædagoger.
- Warming, H. (2019). Børneperspektiv – en populær flydende betegnelse. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, (5), 62–76.

Bilag 1: Interviewguide

Semistruktureret interviewguide

Interview med elever fra 8. klasse, der skal bruges til at afdække aspekter af elevernes skriveridentitet i relation til en specifik tekst, de har skrevet i danskundervisningen.

Formalia

- Samtykkeerklæringen gennemgås.
 - Jeg gør opmærksom på, at interviewet lydoptages.
 - Jeg ønsker tilladelse til at bruge elevens opgave, interviewet og citater fra begge dele i bachelorprojektet.
 - Eleven anonymiseres.
 - Forældrene har givet tilladelse til elevens deltagelse i interviewet.
 - Jeg har ikke læst elevens tekst og ved ikke på forhånd, hvilken karakter de har fået.
 - Interviewet har *ikke* til hensigt at vurdere teksten og give eleven kritik, og der er ingen rigtige og forkerte svar.
 - Interviewet skal give eleven mulighed for at fremhæve det, de anser som vigtigt og betydningsfuldt for dem.
- Interviewet forventes at vare omkring 30 min.

Forskningsspørgsmål

DEL 1

Hvordan fortolker og responderer eleverne på de forventninger, der socialt og institutionelt omgærdet skriveprocessen? Og hvordan kommer det til udtryk i samtalen om deres tekst?

Interviewspørgsmål

Introduktion: Nu er det efterhånden lidt tid siden, at du skrev den her anmeldelse, men jeg vil rigtig gerne prøve at forstå, hvordan teksten er blevet til, og hvordan du har haft det med at skrive den. Prøv at tage mig med tilbage til dengang, du fik til opgave at skrive teksten....

Prøv at fortælle lidt om, hvad gik skriveopgaven ud på?

- Hvor var du henne, da du fik opgaven?
- Hvis i skolen: Hvad sagde din lærer, da hun præsenterede opgaven?
- Hvordan blev opgaven præsenteret af læreren?

Hvad tænkte du på, da du fik opgave at skrive en anmeldelse?

- Hvilke forventninger havde du til opgaven?
 - o Hvilken følelse gav opgaven dig?
 - o Har du skrevet den slags tekst før?
 - o Hvornår og hvordan var det?

Hvis du skulle prøve at forklare mig, hvilke krav der var til anmeldelsen, hvilke er så vigtige nævne?

- Bestemt længde? Særligt indhold? Afleveringsfrist? Hvor lang tid havde I?

Havde du nogle spørgsmål til opgaven?

- Hvilke og hvem stillede du dem til?

Kan du på prøve at beskrive for mig, hvordan du greb teksten an?

- Hvad var det første du gjorde, da du fik opgaven? Hvad så derefter?
- Fik i tid i undervisningen til at skrive teksten?
- Arbejdede du med teksten forskellige steder henne? Derhjemme, i skolen, i klubben, hjemme hos venner?
- Har I hjulpet hinanden i klassen med at skrive den her tekst?
 - o Kan du prøve at forklare mig hvordan?
- Hjalp din lærer dig, da du skrev teksten?
 - o Hvad fungerer godt?
 - o Kan din lærer gøre noget anderledes?
- Fik du hjælp andre steder?

Af hvem? Med hvad? Hvordan?

Overgang: Nu har vi talt lidt om, hvordan du greb opgaven an, så jeg synes, vi skal dykke lidt ned i det, du har skrevet om, og din oplevelse med at skrive det. Derfor vil jeg gerne starte med at høre lidt om:

Hvordan var din læseoplevelse med bogen?

- Hvilke tanker satte bogen i gang hos dig?
- Kan du genkende noget fra dit eget liv?
- Blev du nysgerrig på noget?

Hvad husker du særligt fra da du skrev teksten?

- Når du tænker tilbage op forløbet, hvad står så mest frem?

Find et sted i din tekst, som du er særligt glad for!

- Læs eventuelt tekststykket op
- Hvad er det ved netop dette sted i teksten, der gør dig glad?
- Har du brugt nogle særligt gode ord?
- Er der særligt gode sætninger?
- Tegnsætning? Layout? Argumentstruktur?

Var der noget, der var svært eller drillede, da du skulle skrive teksten?

- Hvordan var det svært? (stavning, ordforråd, tegnsætning, formulering, layout...)
- Hvad gjorde du, da det drillede?
- Hvad kunne du ellers have gjort? Hvad hvis...? (hjemme, bedre tid)
- Kan du få hjælp til dine skriftlige opgaver derhjemme? Andre steder?

Har du fået det med, du gerne ville og synes var vigtigst?

- Er der noget, du synes mangler?
 - o Ja: Hvad kunne det være? Hvad ville det gøre, hvis det kom med?

Hvis du nu skulle forklare mig noget nyt, du har undersøgt i forbindelse med, at du skrev teksten, hvad kunne det så være?

- Nye ord, ny viden om emnet?

	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan fandt du frem til det? <p><u>Hvordan ser en rigtig god anmeldelse ud, synes du?</u> <u>Har du eksempler fra dit liv uden for skolen, hvor du skriver?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan? Hvorhenne? Hvornår? (hjælp evt på vej: sms'er, chat, instagram...) - Hvad synes du om det? <p><u>Hvad så med læsning? Er det noget, du gør?</u></p>
<p><u>DEL 2</u> Hvordan oplever eleverne at tage del i samtalen, og hvordan påvirker det elevens refleksioner i forhold til teksten?</p>	<p>Overgang: Nu er vi ved at være ved vejs ende, men jeg vil gerne høre lidt om din oplevelse med at have den her snak om din tekst.</p> <p><u>Hvad synes du om at snakke om din tekst på den her måde?</u> <u>Ser du anderledes på din tekst nu, hvor vi har snakket om den?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Er der noget, du ville gøre anderledes, hvis du skulle starte forfra nu? - Noget du ville undersøge nærmere eller skrivere videre på? <p><u>Er der noget vigtigt ved din tekst, vi ikke har snakket om?</u></p> <p>Afrunding: Det har været rigtig spændende at høre om dit arbejde med teksten. Tusind tak for snakken og for at du vil være med i det her projekt.</p>

Bilag 2: Citatsamling

Del 1: Dialektikken mellem elevernes selvforståelse, tekst og kontekst

Skrivning i fritiden

Elev	Tidsmærke	Citatkontekst
Eva	15:38	<p><i>I:</i> Skriver du også i din hverdag?</p> <p><i>E:</i> Ja. Fx opskrifter. Jeg har også en drøm om en dag at udgive en bog om at være teenager og skifte skole. Jeg kan godt lide at skrive, når emnet interesserer mig. Så er det spændende.</p>
	36:24	<p><i>I:</i> Du siger, at du tager det med over i skolen, det du har skrevet derhjemme? Vil du ikke prøve at sætte flere ord på det?</p> <p><i>E:</i> Ja, det kunne jeg godt finde på. Fx den tekst du læste.. hvor jeg gerne vil udgive en kogebog en dag. Det er også meget sådan.. Jeg har også skrevet derhjemme, fordi mine forældre var sådan lidt: ”Prøve at skrive det ned. Du kan godt lide at skrive”. Og så tog jeg faktisk noget af det, jeg havde skrevet derhjemme... sådan en lille indledning fra min lille bog fra søstrene grene derhjemme. Og så tog jeg den med ind i min tekst, fordi at jeg synes den beskrev det meget godt.</p>
	37:25	<p><i>I:</i> Nu siger du, at du aldrig helt føler, at du bliver færdig. Vil du ikke prøve at sætte flere ord på det?</p> <p><i>E:</i> Ja, jo. Det er fordi, at når det er et emne, der interesserer mig så meget, og det sådan er det, jeg gerne vil arbejde med, når jeg bliver stor og sådan noget, så føler jeg hele tiden, at der er nye ting, man kan skrive eller sådan ”ej jeg skulle have skrevet det”, eller ”jeg skulle have brugt det ord i stedet” eller ”hvorfor nævnte jeg ikke det?”. Der er altid noget nyt. Det er ligesom ja, det vil jeg sige.</p>
	37:54	<p><i>I:</i> Har du det sådan med alle tekster?</p> <p><i>E:</i> Nej det vil jeg ikke sige. I hvert fald ikke med den her tekst (henviser til anmeldelsen).</p> <p><i>I:</i> Ikke med den tekst, du lige har skrevet, altså anmeldelsen?</p> <p><i>E:</i> Nej, men hvis det var en bog, der interesserede mig, så ville jeg nok godt kunne skrive mere om den.</p> <p><i>I:</i> så ville det være anderledes?</p> <p><i>E:</i> Ja</p> <p><i>I:</i> Men læser du.. du nævnte lidt tidligere, at du fik hjælp af din mor til at læse bogen. Læser du selv nogle gange?</p> <p><i>E:</i> Jeg har perioder nogle gange, hvor jeg bare læser, når jeg kommer hjem. Øhm, men så læser jeg ikke sådan en bog ligesom den her, der ligesom er en historie, der er blevet skrevet. Så kan jeg bedre lide at læse sådan.. hvad er det nu det hedder, når det sådan er hjernen og kroppen, og hvordan ting fungerer? Hedder det faglitteratur?</p>

Leo	32:35	<p><i>I:</i> Nu har du jo skrevet den her opgave som en del af danskundervisningen. Har du eksempler fra dit eget liv uden for skolen, hvor du også skriver?</p> <p><i>E:</i> Ja, altså jeg skriver jo hele tiden beskeder og sådan og fx på snapchat. Man har jo hele tiden en samtale.</p> <p><i>I:</i> Hvor meget gør du det?</p> <p><i>E:</i> Sådan rimelig tit. Jeg skriver med mine venner med klassen og fra andre steder. Fra fodboldholdet. Der er også nogle gange hvor man bare laver en lydbesked, som er lidt lettere. Det tager lidt længere tid at skrive. I hvert fald i nogle tilfælde.</p>
-----	-------	--

Genren – en begrænsende og mulighedsskabende omstændighed

Elev	Tidsmærke	Citatkontekst
Eva	34:45	<p><i>I:</i> det er så spændende. Nu nævnte du lidt tidligere – og det har vi jo også talt om i undervisningen – men at du godt kan lide at skrive uden for skolen. Hvordan er det for dig i forhold til at skrive i skolen?</p> <p><i>E:</i> Det er anderledes, vil jeg faktisk sige. Det kommer meget an på, hvad vi skriver om, men fx er jeg meget glad for, at vi har fået ”Frit emneskriv”, fordi så kan jeg godt lide at skrive, fordi jeg selv kan vælge emnet. Men jeg vil sige, at jeg er meget perfektionistisk, så når jeg får en opgave for om at skrive, så gør jeg det til punkt og prikke. Øhm, i hvert fald i forhold til, hvad jeg selv synes. Så ja, men jeg kan godt lide at skrive... Nu skriver jeg meget derhjemme, og jeg kan også godt lide sådan at tage det lidt med hen i skolen, så man ligesom sådan prøver sådan.. man lærer jo også nogle lidt andre ord at bruge.. og sådan den måde man skriver og opdeler teksten på.</p>
	22:17	<p><i>I:</i> Vil du ikke fortælle lidt mere om det?</p> <p><i>E:</i> Jo, på min gamle skole var det opdelt med linjer, fx videnskabslinjen eller medielinjen. Jeg havde ikke så mange venner, for vi havde forskellige interesser. Man blev ligesom ”nørd”, fordi man godt kunne lide at skrive. Der var meget høje krav til, hvad man skulle kunne. Man lavede en times lektier om dagen. Jeg følte ikke rigtig, jeg kunne fordybe mig under det pres. Så jeg besluttede, det ville være bedst at skifte.</p>
	7:16	<p><i>I:</i> Og hvad tænkte du så.. okay så siger Mette ”nu skal du skrive en anmeldelse”. Hvad havde du af forventninger til den opgave?</p> <p><i>E:</i> Øhm, jeg har det med at sætte nogle lidt højere krav for mig selv og sådan når man får karakterer. Det fylder lidt mere, en det gjorde i fx 6. klasse, øh med at skrive en opgave.. så jeg var allerede ret klart over, at jeg ville sådan virkelig fordybe mig i det, også fordi der er meget at komme ind over i den her bog. Øhm, så jeg tænkte at det ville være rigtig spændende, men jeg tænkte også lidt åh nej, fordi sådan, det er en meget mærkelig bog, og hvad skal jeg mon finde på at skrive.</p>
	3:00	<p><i>I:</i> Helt sikkert. Okay, men hvor var, hvor var du henne, da I fik den her opgave? Var det i skolen eller?</p> <p><i>E:</i> Ja, vi var i skole, øh, men bogen det var en lektie, vi havde for derhjemme. Jeg vil faktisk sige, at det var lidt svært at komme i gang med at skrive det her, fordi at jeg synes, at bogen var virkelig mærkelig.</p> <p><i>I:</i> Okay</p>

		<i>E:</i> Og meget kedelig. Øhm, men når man ligesom kom i gang, så begyndte det at give mere mening, ehm, ja.. men vi var ovre i skolen.
	31:15	<i>I:</i> Er der nogle ord i den her tekst, som du føler er dine egne ord? <i>E:</i> Ja jeg kan godt lide.. det er mest sådan ved fortolkningen. Hvor der er det der med.. Jeg kan godt lide det med, at... Når ting er godt, så er det ikke bare godt, så er det skønt. Ja, at bruge sådan lidt mere fine ord. Øh og at mange nok glemmer det der med at lytte og ”mange er nok i tvivl om, hvad er egentlig formålet med livet” [Læser lidt op fra fortolkningen]. Ja, jeg synes jeg har gjort det meget til min tekst. Sådan.. ”spændende og eftertænksom læseoplevelse”. Når jeg skriver kan jeg godt lide at bruge sådan nogle lidt længere ord som spændende og inspirerende og eftertænksom og sådan. Så det ikke bare var en god læseoplevelse, men mere sådan, at det var en spændende læseoplevelse og eftertænksom....
	33:14	<i>I:</i> Og hvad med det sprog, man bruger i en anmeldelse. Er der et eller andet, der er vigtigt der, vil du sige? <i>E:</i> Ehm, ja jeg ville nok sige, at det er vigtigt det med at det giver mening, når man skriver det fra sin egen synsvinkel. Og sådan ”bogen handler om” eller ”min fortolkning af bogen er at den handler om.. ” Ja, at man skriver det på sin egen måde, at man skriver det med sit eget sprog.
	16:00	<i>I:</i> Oplever du også den interesse nogle gange i skolen? <i>E:</i> Ja, i dansk havde vi på et tidspunkt om taknemmelighed. Det var virkelig spændende. Der kunne jeg ikke stoppe med at skrive. Det var så hyggeligt at sidde og skrive. Det er dejligt at udfolde sig igennem tekst. Nogle gange er det nemmere at skrive det ned i stedet for at sige det.
Leo	15:30	<i>I:</i> Kan du prøve igen at beskrive, hvad det første, var du gjorde, da du skulle skrive? <i>E:</i> Jeg begyndte med at på på chat gpt og få et resume, så jeg kunne vide, hvad den handlede om... altså da vi skulle skrive eller læse? <i>I:</i> Begge dele <i>E:</i> Da vi skulle læse bogen, der var jeg i praktik, og det var det. Og så da vi kom tilbage fra den, så fandt jeg ud af, at vi skulle have læst bogen til der. Og så brugte jeg så den undskyldning med, at claes (matematiklærer) havde sagt, at vi skulle have en uge mere. Og så fik jeg en uge mere. Og det var der også nogle andre, der ikke havde læst bogen, der fik. De læste så bogen. Det var kun mig og så en anden, der ikke havde læst bogen.
	33:32	<i>I:</i> Nu skulle i jo læse en bog for egentlig at skrive.,, men læser du ellers? <i>E:</i> Ja det gør jeg faktisk, for jeg havde nogle problemer, da jeg var lidt mindre. Eller sådan for et år eller to siden, hvor jeg fik noget ekstraundervisning, fordi jeg ikke var særlig god til dansk. Og så fordi jeg var meget tæt på at være ordblind på sådan en ordblindetest. Så jeg havde lidt svært ved det, og så har mine forældre sådan lidt tvunget mig til at læse lidt mere, og det vil de også stadig, men vi glemmer det lidt efterhånden nu. Og det er jeg faktisk rimelig glad for.
	20:50	<i>I:</i> Plejer du at få hjælp, når du skriver opgaver i dansk derhjemme? <i>E:</i> Jeg plejer for det meste bare at lave det selv. Da jeg var mindre plejede jeg at få hjælp også til matematik. Nu plejer jeg bare at lave det ovre i klassen. Vi får faktisk ikke så mange lektier for. Næsten ingen faktisk. Det er virkelig nice. Man har så meget tid til at lave noget andet. En af mine venner træner basket 8 gange på en uge og arbejder oveni. Jeg spiller fodbold tirsdag, onsdag, torsdag og så kamp i weekenden.
	11:10	<i>I:</i> Nu nævnte du lige det der hed samlet (sidste afsnit i Leos opgave). Vil du ikke prøve at læse den op?

		<p><i>E:</i> [Leo læser lidt op]. Og så har jeg skrevet lidt mere og det er bare skrevet på en anden måde.</p> <p><i>I:</i> Hvordan det? (hvordan skrevet på en anden måde)</p> <p><i>E:</i> Det er lidt svært at forklare... [Leo læser op igen] Man får ikke så meget at vide om hovedpersonen, som jo var Pierre Anton. Det gjorde, at man lige skulle tænke lidt og læse ind mellem linjerne.... men jeg har jo ikke rigtig læst bogen så det var bare noget, jeg skrev, fordi det lød sådan at det lige passede til.</p>
--	--	---

Stilladseringen af skriveprocessen

Elev	Tidsmærke	Citatkontekst
Eva	2:13	<p><i>I:</i> Okay, så det var ligesom for at hjælpe med noget [struktur eller..]</p> <p><i>E:</i> Ja, Ja</p> <p><i>I:</i> Okay</p> <p><i>E:</i> og så også hvis man nu ikke vidste, hvad komposition betød eller ”kronologisk lineært forløb” (læser op fra sin tekst), så vidste man ligesom, at man kunne trykke på linket og så ville det ligesom vejlede en igennem, hvad man skulle skrive.</p>
	20:27	<p><i>I:</i> Har du brugt noget tegnsætning i det her afsnit, fx komma el. punktum. Eller er der noget med layoutet, du synes er fedt?</p> <p><i>E:</i> Ja, jeg kan godt lide, at det er en personkarakteristik, og så er der overskrifter. Det gør det mere overskueligt at skrive. Men også mere overskueligt for Mette at læse igennem – så det ikke bare er en klump tekst. Men jeg har også fået meget ud af at øve mig på punktummer og kommaer. Og jeg har faktisk brugt denne her (teksten) igen som en skabelon, fordi jeg synes, det giver god mening med en stor hhv. lille overskrift.</p>
	21:19	<p><i>I:</i> Nu nævner du, det der var særligt med ham Pierre-Anton. Er der noget af det, du kan genkende i dit eget liv?</p> <p><i>E:</i> Ja, det er nok, at han var meget træt af at gå i skole. Og det var jeg også, men så skiftede jeg skole hertil. Jeg startede her for lidt over et halvt år siden. Da jeg skiftede, blev det meget bedre. Så fik jeg også lysten til at skrive tilbage.</p> <p><i>I:</i> Vil du ikke fortælle lidt mere om det?</p> <p><i>E:</i> Jo, på min gamle skole var det opdelt med linjer, fx videnskabslinjen eller medielinjen. Jeg havde ikke så mange venner, for vi havde forskellige interesser. Man blev ligesom ”nørd”, fordi man godt kunne lide at skrive. Der var meget høje krav til, hvad man skulle kunne. Man lavede en times lektier om dagen. Jeg følte ikke rigtig, jeg kunne fordybe mig under det pres. Så jeg besluttede, det ville være bedst at skifte.</p> <p><i>I:</i> Hvordan er det blevet bedre nu?</p> <p><i>E:</i> Det blev bedre, fordi lærerne fokuserer mere på den enkelte. Fx kan man spørge: Jeg har rigtig mange ting for tiden, kan jeg få en uge mere til at skrive? Så siger de: Ja, selvfølgelig kan du det. Og at jeg har fået nye venner som fx Hannah, som jeg kan snakke med om teksten. Jeg har ikke lige så mange lektier for. Det er en mindre klasse. Der er mere tid og overskud til at fordybe sig. På min gamle skole ville det være en stor tekst, man skulle skrive. Her bliver den opdelt i etaper. Dengang ville jeg nok få en måned til både at læse bogen og til at skrive. Det er lidt stressende. Nu har jeg bedre tid.</p>

	32:26	<p><i>I:</i> Så hvis du nu skal sige, hvordan en rigtig god anmeldelse den ser ud, hvad vil du så fremhæve?</p> <p><i>E:</i> En god personkarakteristik, fordi det vigtigt at vide: hvem er hovedpersonerne, hvad er deres budskab. Jeg vil nok også sige, at det er vigtigt med miljøbeskrivelse. Sådan hvor foregår det henne? Er det i new york city eller det ude på landet eller sådan ja. Og så selvfølgelig et resume. Jeg ville ikke tænke, at jeg havde brug for det der kronologisk lineært forløb og fortalt tid og fortællertid og ja.</p>
Leo	7:15	<p><i>I:</i> Hvad med de der ord? (jeg refererer til overskrifterne i hans opgave)</p> <p><i>E:</i> Der var de der ord, hvor man så kunne gå ind under 'genetræk' [genretræk] og gå ind under komposition, og så stod der så, hvad man kunne gå ind på. Så kunne man læse, hvad det var. Og så tror jeg, vi fandt frem til, at det var dem, der passede bedst til bogen.</p>
	24:36	<p><i>E:</i> [Læreren] sagde, da hun fik den her, sagde hun, da vi skulle have feedback... hun trak os ud efter.. det skal du også lige vide... hun trak os ud efter, vi havde lavet det, og så fik vi feedback om, hvad det var.. og så sagde hun, at der var rigtig meget personlighed i det her. Der var rigtig meget mig i den her.</p> <p><i>I:</i> Hvad fremhævede hun så der?</p> <p><i>E:</i> Hun fremhævede egentlig bare, at det var en [Leotekst] det der. (peger på "samlet").</p> <p><i>I:</i> Hvad tænkte du så?</p> <p><i>E:</i> Jeg tænkte, at det var egentlig meget nice, at hun fremhæver nogle gode ting, ja.</p>
	14:16	<p><i>E:</i> Så ja. Jeg er rimelig overrasket over, hvilken karakter jeg fik. Hvis jeg må sige... jeg fik 4 for ikke at læse bogen.</p> <p><i>I:</i> Hvorfor var du overrasket?</p> <p><i>E:</i> De andre har skrevet rimelig meget og fik 7 måske. Det er jo ikke ret langt fra så jeg er rimelig tilfreds.</p>
	9:50	<p><i>E:</i> det jeg gik mest all in på det var "samlet" (refererer til sidste afsnit i hans tekst). Læser lidt op "samlet synes jeg det var en spændende roman". Og eller ved jeg ikke lige....</p> <p><i>I:</i> Nu nævnte du lige det der hed samlet. Vil du ikke prøve at læse den op?</p> <p><i>E:</i> [Læser lidt op og taler lidt ud fra det, han har læst.] Og så har jeg skrevet lidt mere og det er bare skrevet på en anden måde.</p>

Skrivning og interaktion

Elev	Tidsmærke	Citatkontekst
Eva	12:26	<p><i>I:</i> Og, og, hvad, gjorde du så bagefter, kan du huske det?</p> <p><i>E:</i> Ehm.. ja, jeg tror at jeg.. jeg kan ikke helt huske det, men jeg kan huske, at jeg sad med Hannah i hvert fald. Og vi sad og kiggede igennem det sammen, fordi vi begge to havde problemer med fx vi vidste ikke hvad nogle af ordene betød, og så læste vi det igennem</p>

		sammen, og så brugte vi ligesom også hinanden.. til ligesom at få skrevet lidt. Øhm, ja, jeg tror faktisk også vi endte med samme resume, fordi at vi skrev sammen, og så hannah sådan: "hun hedder det", hvis man sådan glemmer hvad hun hedder, eller... noget i den stil
	13:31	<i>I:</i> hvor er det godt.. hvordan kan din mor hjælpe dig med at skrive sådan en opgave her <i>E:</i> fordi at, ehm, vi læste bogen sammen <i>I:</i> ja <i>E:</i> ehm, fordi jeg har nogle gange sådan lidt svært ved at koncentrere mig ved at læse en bog, der ikke interesserer mig. Så det at hun læser den højt for mig og sådan: "det der er sket indtil videre er.". Ehm det gjorde også, at hun også kunne hjælpe mig med at skrive det. Fx jeg ved ik om jeg skulle skrive: "jeg er helt lost – hjælp". Og så kunne hun hjælpe mig med at finde ud af, hvordan det også ville give mening og også sådan noget som komma og punktum og.. ja.. også bare at få skrevet det op, så det ikke bare er sådan en klump af tekst, det der med at huske at lave nye linjer <i>I:</i> Så det kan hun hjælpe dig med? <i>E:</i> Ja.
	14:36	<i>I:</i> Og nu er derhjemme og har skrevet på denne her opgave. Hvor har du været henne helt rummeligt? <i>E:</i> Jeg er ret sikker på, jeg gør det inde ved spisebordet. Jeg går op i, at det skal være hyggeligt at lave lektier og skrive. Jeg laver en kop te, tager et behageligt outfit på. Man skal gøre noget ud af det. Så man ikke bare tænker: åååh, skal jeg hjem at skrive. Nogle gange laver mine forældre også min yndlingspastaret til aftensmad. Så venter der noget godt, selvom man synes, det er træls at skrive. Så får man overstået det på den gode måde. <i>I:</i> Skriver du også i din hverdag? <i>E:</i> Ja. Fx opskrifter. Jeg har også en drøm om en dag at udgive en bog om at være teenager og skifte skole. Jeg kan godt lide at skrive, når emnet interesserer mig. Så er det spændende.
Leo	20:50	<i>I:</i> hvad med derhjemme? <i>E:</i> Jeg plejer for det meste bare at lave det selv. Da jeg var mindre plejede jeg at få hjælp også til matematik. Nu plejer jeg bare at lave det ovre i klassen. Vi får faktisk ikke så mange lektier for. Næsten ingen faktisk. Det er virkelig nice. Man har så meget tid til at lave noget andet. En af mine venner træner basket 8 gange på en uge og arbejde oveni. Jeg spiller fodbold tirsdag, onsdag, torsdag og så kamp i weekenden.
	3:20	<i>E:</i> Så læste jeg ikke bogen, men gik i gang med resumeet. Jeg fik hjælp af en af mine venner, som havde læst bogen. Han gav mig et resume, som jeg kørte ud fra. Så gik jeg også ind på ChatGPT og skrev: skriv et resume. Jeg brugte det ikke, men jeg fandt så ud af hvad bogen handlede om og så brugte jeg det til at lave et resume.
	5:29	<i>E:</i> Så kom jeg lidt videre. Så forstod jeg ikke sådan noget der hed gentræk, men jeg prøvede alligevel. Så skrev jeg, at det var en udviklingsroman, fordi vi følger bunken, der udvikler sig. Og en der hedder agnes, der fortæller historien. Men hvis man søger på google så var det pierre anton, der var hovedpersonen. Så man hørte ham ikke sige så meget.
	20:27	<i>I:</i> Fik du hjælp af andre med at skrive?

		<i>E: Jeg skrev egentlig det meste af det selv. Det var mest bare med at forstå det – det der 'gentræk' [genretræk], komposition, som jeg fik hjælp til af mette. Ellers så gjorde jeg det egentlig selv.</i>
--	--	---

Del 2: Elevernes oplevelse af samtalen og samtalens indvirkning

Elevernes refleksioner i forhold til tekst og interview – et produkt af samtalen

Elev	Tidsmærke	Citatkontekst
Eva	30:30	<i>I: er der nogle nye ord, du har lært? Eller nogen du har slået op i en ordbog? E: Hmm ja, kronologisk lineært forløb. Hehe. Jeg skal lige prøve at kigge her.. Flashforward forudgreb. Det er jo bare engelsk, det tænkte jeg ikke havde noget med dansk at gøre. Parallele handlingsforløb. De der lidt forvirrende overskrifter.</i>
	39:19	<i>I: Hvordan synes du, det har været, eller sådan at have den her samtale om din tekst? E: Det har været hyggeligt, faktisk. Det har været sjovt at dele. Og sådan det er også lidt mere gået op for en selv, at sådan ”gud ja, det var da sådan det var”, og sådan, mange af de ting du spørger om, det havde jeg slet ikke tænkt over, når man bare sidder og skriver. Det der med at sætte ord på det, det hjælper også.</i>
	40:07	<i>I: Er der noget, du ser anderledes på nu med din tekst? Altså et eller andet i din tekst, hvor vi måske har snakket om det, eller hvor tænker sådan uh E: Ja det er nok, at jeg har skrevet det meget på min egen måde. At det ligesom er blevet fortolket på min egen måde. Og sådan det der med, hvad var egentlig svært, hvad gav ikke nogen mening for mig og sådan.</i>
	21:19	<i>I: Nu nævner du, det der var særligt med ham Pierre-Anton. Er der noget af det, du kan genkende i dit eget liv? E: Ja, det er nok, at han var meget træt af at gå i skole. Og det var jeg også, men så skiftede jeg skole hertil. Jeg startede her for lidt over et halvt år siden. Da jeg skiftede, blev det meget bedre. Så fik jeg også lysten til at skrive tilbage.</i>
Leo	35:32	<i>I: Hvis du nu kigger på din tekst, er der så et eller andet du ser anderledes på nu, efter vores samtale? E: Ja jeg ser lidt anderledes på det sprog jeg har brugt. Jeg tænkte jo ikke rigtig over det, før du satte tankerne lidt i gang... Hvad for noget sprog, og hvordan jeg havde skrevet det.</i>
	35:49	<i>I: Er der et eller andet særligt, du tænker på der? E: Den der samlet [afsnit i Leo' opgave] ting der. Jeg tænkte heller ikke rigtig over det der Mette havde sagt, før du egentlig bragte det op. Det her med, at der var personlighed i, og sprogbrug.</i>

	25:00	<p><i>I:</i> Hvad fremhævede hun så der?</p> <p><i>E:</i> hun fremhævede egentlig bare, at det var en karlostekst det der. (peger på samlet).</p> <p><i>I:</i> Hvad tænkte du så?</p> <p><i>E:</i> Jeg tænkte, at det var egentlig meget nice, at hun fremhæver nogle gode ting, ja.</p>
	36:43	<p><i>I:</i> Hvad skulle have været anderledes så?</p> <p><i>E:</i> hmmm at der var mere kød på... Det der skulle have været anderledes var at jeg skulle have læst bogen. Jeg skulle bare have læst bogen.</p> <p><i>I:</i> Hvad ville det have gjort?</p> <p><i>E:</i> Det ville have gjort, at jeg kunne skrive den bedre. At jeg kunne have gjort det bedre.</p> <p><i>I:</i> når du siger bedre, hvad mener du så? Bedre ift.</p> <p><i>E:</i> bedre i forhold til mig selv. For jeg har jo gjort, hvad man skulle i opgaven, så ja. Jeg synes, jeg bare kunne have skrevet lidt bedre og brugt lidt mere tid på det.</p>

Elevernes oplevelse af samtalen

Elev	Tidsmærke	Citatkontekst
Eva	39:19	<p><i>I:</i> Hvordan synes du, det har været, eller sådan at have den her samtale om din tekst?</p> <p><i>E:</i> Det har været hyggeligt, faktisk. Det har været sjovt at dele. Og sådan det er også lidt mere gået op for en selv, at sådan ”gud ja, det var da sådan det var”, og sådan, mange af de ting du spørger om, det havde jeg slet ikke tænkt over, når man bare sidder og skriver. Det der med at sætte ord på det, det hjælper også.</p> <p><i>I:</i> altså simpelthen at tale, rent faktisk?</p> <p><i>E:</i> Ja, det var sådan, så går det op for en, når man får sagt det højt.</p>
	41:01	<p><i>I:</i> Er der et eller andet, du synes, vi ikke har snakket om om din tekst?</p> <p><i>E:</i> Nej, det synes jeg faktisk ikke. Jeg synes, vi er kommet meget godt indover sådan hele teksten.</p> <p><i>I:</i> Jamen altså, så synes jeg egentlig bare, vi skal runde af. Jeg er virkelig glad for, at du havde lyst til at være med.</p> <p><i>E:</i> Jeg er glad for at jeg måtte.</p> <p><i>I:</i> Selvfølgelig. Det har været dejligt.</p>
Leo	34:56	<p><i>I:</i> Nu har vi jo snakket om din tekst på lidt forskellige måder og også det her med at læse bog.. hvad synes du om den her måde at snakke om din tekst på?</p> <p><i>E:</i> jeg synes egentlig det var fint nok, fordi det var rart, at jeg ikke bare skulle.. at du stillede mig nogle spørgsmål så jeg havde noget at køre ud fra og så har det egentlig været hyggeligt nok så.</p>

