

A photograph of a classroom scene, overlaid with a semi-transparent dark blue filter. In the foreground, a woman with long brown hair, wearing a white patterned sweater, is seen from the back, leaning over a wooden table. Several young children are seated at the table. One child in the foreground, a girl with short blonde hair wearing a purple long-sleeved shirt, is looking towards the camera with a slight smile. Other children are visible in the background, some looking down at papers on the table. The background wall is decorated with various papers and drawings.

KRISTINE KABEL, METTE VEDSGAARD CHRISTENSEN,
MORTEN TANNERT, LISE OLSEN OG SANNE FLOOR BENDIXEN

MANUAL FOR ANALYSE AF METASPROGLIGT REPERTOIRE I ELEVINTERVIEWS OG KLASSERUMSOBSERVATIONER



AARHUS
UNIVERSITET
DPU

Kristine Kabel, Mette Vedsgaard Christensen, Morten Tannert, Lise Olsen
og Sanne Floor Bendixen

Arbejdsrapport

Manual for analyse af elevers metasproglige repertoire

DPU, Aarhus Universitet, 2024

Titel:

Manual for analyse af elevers metasproglige repertoire
Working paper i projektet Writing Educating (2022-25)

Forfattere:

Kristine Kabel, Mette Vedsgaard Christensen, Morten Tannert, Lise Olsen og Sanne Floor Bendixen

Udgivet af:

DPU, Aarhus Universitet 2024

© Forfatterne 2024

Forsidefoto:

Colourbox.com

Layout:

Knud Holt Nielsen

ISBN:

978-87-7684-438-7

DOI:

10.7146/aul.537

Indhold

KORT INTRODUKTION TIL PROJEKTET	4
KODEMANUAL	6
ANALYTISK RAMMEVÆRK MED HOVEDKATEGORIER – ENGELSK.....	8
ANALYTISK RAMMEVÆRK MED HOVEDKATEGORIER – DANSK.....	9
HOVEDKATEGORI 1: WRITERLY CHOICES.....	10
HOVEDKATEGORI 2: METALANGUAGE.....	18
HOVEDKATEGORI 3: EXPLANATIONS.....	24
HOVEDKATEGORI 4: ENGAGEMENT WITH KNOWLEDGE SOURCES	37
HOVEDKATEGORI 5: GENRE – EMBEDDED IN CULTURES.....	42
REFERENCER	53

Kort introduktion til projektet

I projektet *Writing Education* (2022-2025) undersøger vi, hvad der karakteriserer relationer mellem elevers skrivning og metasproglige repertoire i forskellige skrivesituationer i danskfaget i 5. og 8. klasse (overordnet forskningsspørgsmål). Det er et kvalitativt tekst- og klasserumsstudie, hvor vi som en del af vores data også har foretaget tekstinterviews med fokuselever fra hver af de deltagende klasser. I alt har vi fulgt otte klasser fra seks forskellige skoler gennem to forløb, hvor der er indgået henholdsvis en argumenterende og en fiktivt fortællende skriveopgave. De mere specifikke genrer er blevet bestemt af de deltagende lærere. Grundlæggende forstår vi med et socialsemiotisk og økologisk grundlag elevers skrivning og metasproglige repertoire som medformet af blandt andet klasserumskonteksten (fx Barton, 2007; Halliday, 1993; van Lier, 2004). Derfor er studiet designet sådan, at vi også har observeret de undervisningsforløb, som elevernes tekster er blevet til i. Vi forstår forløb og klasserumskontekst som forbundet med såvel genkendelige praksisser i faget som med lokale forhold, relateret til skolen, læreren og eleverne i hver af de otte klasser, som vi følger.

For at kunne svare på det overordnede forskningsspørgsmål, undersøger vi fire delspørgsmål:

1. Hvilke skriftsproglige valg fremhæver eleverne i interviews, med hvilket metasprog og hvordan begrundes de deres valg?
2. Hvilket metasprogligt repertoire tilbydes eleverne eksplicit i de observerede forløb, og hvordan?
3. Hvordan inddrager eleverne det i undervisningen tilbudte metasproglige repertoire, når de taler om egne skriftsproglige valg?
4. Hvad karakteriserer de måder som eleverne former stemmer på gennem skriftsproglige valg i forskellige tekster og L1 skrivesituationer?

I forhold til vores overordnede forskningsspørgsmål forstår vi elevers skrivning og metasproglige repertoire som gensidigt forbundne, men vi forstår også relationen som kompleks, hvilket netop understreger behovet for empiriske undersøgelser og beskrivelser af de forskellige måder, som denne relation kommer til udtryk på. Anden empirisk forskning har peget på en sammenhæng mellem kvaliteten af elevers skrivning (enten vurdering af enkelttekster med afsæt i karakterskala og landets vurderingskriterier eller vurdering af elevens skrivning i klassen, fx over, middel, under middel) og omfanget af elevers *metalinguistic understanding* (fx Myhill et al., 2012, 2020),

metalinguistic reflection (Watson & Newman, 2017), *metatalk* (Myhill, 2022), *reflective talk* (Love & Sandiford, 2016) eller *textrörlighet* (fx Li-berg et al., 2011), som denne kan komme til udtryk i tekstinterviews. Samtidig eksisterer der flere forskellige begreber og teoridannelser om netop det, vi betegner elevers *metasproglige repertoire*, og om relationen mellem denne og elevers skrivning. Et hovedmål med projektet er at bidrage med både teoretisk begrebsudvikling og empirisk ny viden, det sidste blandt andet med konkrete nuancerede eksempler på, hvordan relationen mere specifikt kan forme sig. Derudover er det et mål at udvikle viden i delstudierne, som i sig selv væsentlige bidrag til eksisterende forskningslitteratur. I delstudierne undersøger og udvikler vi indsigter om henholdsvis elevernes skrivning (spørgsmål 4), metasproglige repertoire (spørgsmål 1), forskellige skriveklasserum (spørgsmål 2), samt dialoger herimellem (spørgsmål 3). Det er en vigtig pointe og en del af baggrunden for udviklingen af kodemanualen, at vi eksplorativt og deskriptivt undersøger, hvad der overhovedet kendetegner elevers metasproglige repertoire. Ved metasprogligt repertoire inkluderer vi både elevernes metasprog for egne skriftsproglige valg og deres begrundelser for disse valg. Centrale teoretiske begreber i undersøgelsen af elevers skrivning er stemme (fx Bakhtin, 2003; Hyland, 2012; Ivanic, 1998; Macken-Horarik & Isaac, 2014; Martin & White, 2005; Smidt, 2005) og i samklang med det forstår og undersøger vi elevers skrivning og metasproglige

repertoire med afsæt i nøglebegreber som *valg* og *kreativitet* (fx Halliday, 1978; Kress, 1997, 2010; Kress et al., 2005), *agency* (fx Dyson, 2020; Lillis, 2001; Vaughn, 2020, 2022; Vaughn et al., 2020) og *multidimensional situatedness* (Smidt, 2009).

Projektets formål er at skabe viden og indsigter, der er relevante for at kunne støtte elevers skrivning i dansk, og derved støtte deres deltagelses- og udviklingsmuligheder i faget, skolen og i eget liv. Når vi koncentrerer os om danskfaget, understreger vi, at det som skolens førstesprogsfag (L1) udgør en central arena for undervisning i skrivning og læsning og for samtaler om måder at skabe betydning på og interagere gennem tekst på. Det gælder inden for en lokal-national kontekst, hvor såvel fremstilling som kommunikation er centrale indholdsområder i den formelle læreplan (Børne- og undervisningsministeriet, 2022), og det gælder i en international kontekst, hvor beskrivelser af danskfaget ræsonnerer med en forståelse af skolens L1-fag som optagede af *literacies*, *languages* (og *literatures*) (Krogh & Penne, 2015; Green & Erixon, 2020).

I dette working paper præsenterer vi en kodemanual til at analysere elevers metasproglige repertoire som det kommer til udtryk i interviews om egne tekster, og til at analysere, hvilket metasprogligt repertoire der kan lægges op til i skriveundervisningsforløb, sådan som det kan indfanges gennem klasserumsobservationer.

Kodemannual

Vi har udviklet manualen iterativt med afsæt i elevinterviews foretaget i et pilotprojekt i efteråret 2022 og i foråret 2023 i fire klasser, på to forskellige skoler. Det analytiske rammeværk består af fire hovedkategorier på lokalt niveau: 1) *writerly choices*, 2) *metalanguage*, 3) *explanations of choices*, og 4) *engagement with knowledge sources*, samt en hovedkategori på globalt niveau: 5) *genre – embedded in cultures*. I manualen beskriver vi de fem hovedkategorier samt de koder, der hører under hver af dem. Vi bruger de engelske termer, som har fungeret som arbejds termer, men på de næste to sider er oversigter over rammeværket på såvel engelsk som dansk.

Den iterative proces med udviklingen af denne manual adskiller sig fra andre forskeres tilgange (fx Myhill et al., 2012; Watson & Newman, 2017; Love & Sandiford, 2016; Liberg et al., 2011) idet vi ikke undersøger effekter af klasserums- eller andre interventioner. Udviklingen af rammeværket er sket i vekselvirkning mellem teoretisk-analytiske begreber og udforskende analyser af elevinterviewene. I første runde af tre interviews af elever i par foretaget i pilotprojektet, der fandt sted i en 8. klasse efteråret 2022. På baggrund af vores forskningsinteresse og nøglebegreber som stemme, valg, kreativitet, valg og multidimensionel situerethed, var vi i de første kollektive

analyssesessioner optaget af hvad i deres tekster, eleverne fremhævede som noget de godt kunne lide eller syntes fungerede godt, med hvilke begrundelser og hvad de trak på. Det vil sige, at vi centrerede vores opmærksomhed om det, der nu udgør hovedkategorierne *writerly choices*, *explanations of choices* og *engagement with knowledge sources*. I anden runde foretog vi kollektive analyssesessioner af interviewdata fra foråret 2023, hvor koderne blevet endeligt valgt og udviklet i en fortolkende proces. Særligt elevernes begrundelser og engagement med videnskilder er udviklet nedefra, gennem vores udforskning og samtale om hvilke koder det gav mening at konstruere ud fra vores forskningsinteresse, teoretiske perspektiv og interviewene selv (Terry & Hayfield, 2020). Vi uddyber udviklingen af hovedkategorier og koder og dialogen med andre rammeværk og teoretisk-analytiske begreber nedenfor, ved introduktionen til hver hovedkategori.

Rammeværket bruger vi i analyser og fortolkninger af elevinterviews og undervisningsforløb, det sidste på baggrund af observationer (skriftlige feltnoter, fotos, lydoptagelser og undervisningsmateriale brugt eller udleveret i forløbet) i de i alt otte klasser på fem forskellige skoler, vi har fulgt i foråret 2023 og foråret 2024.

Kodningen af interviews er foregået i Nvivo, og vi har rettet hovedfokus mod de eksempler på writerly choices (hovedkategori 1) eleverne selv har fremhævet, når vi spurgt dem, hvad de godt kan lide eller synes fungerer godt i deres tekst (se også Laursen, 2018; Lillis, 2001). Hovedkategorierne 2-4 har vi relateret til disse valg. Samme eksempel på noget, eleven kan lide eller synes fungerer godt, kan godt medføre flere koder inden for de andre hovedkategorier, fx flere eksempler på typer af metasprog og flere typer af begrundelser.

Konkret har vi analyseret interviewene på den måde, at hvis eleven i en indledende del af et interview fremhæver et tydeligt writerly

choice, så koder vi det som sådan. Herefter koder vi de writerly choices, som eleverne nævner initieret af vores spørgsmål til hvad de godt kan lide eller synes fungerer godt i deres tekst, eller initieret af vores opfølgende spørgsmål til enten deres struktur og opbygning, syntaktiske valg eller leksikalske valg, hvis eleven ikke er kommet ind på dette. Når vi undersøger elevernes brug af metasprog, så gør vi det som nævnt i relation til deres skriftsproglige valg, men i nogle tilfælde bruger eleverne også på andre tidspunkter i interviewet som helhed et formelt eller uformelt metasprog. Det medkoder vi, for at få et samlet billede af det metasprog, eleven viser i interviewet, også når det ikke er relateret direkte til eget fremhævet writerly choice.

Analytisk rammeværk med hovedkategorier – engelsk

Metalinguistic repertoire				
	writerly choices	what kind of metalanguage	explanations of choices	engagement with knowledge sources
local repertoire	<i>structure and cohesion</i>	<i>example</i>	<i>evaluation</i>	<i>school teaching (resources, teacher, classmates etc.)</i> <i>home (e.g. parents)</i> <i>cultural artefacts (films, books, media), incl. own writing experiences</i> <i>own life experiences</i>
	<i>content choices</i>	<i>example (manipulated)</i>	<i>'me' as writer</i>	
	<i>syntactical choices</i>	<i>informal</i>	<i>convergence</i>	
	<i>lexical choices</i>	<i>formal (grammatical)</i>	<i>me as reader</i>	
	<i>'questions'</i>	<i>formal (genre)</i>	<i>effect on reader</i>	
	<i>formalia & layout (e.g. length, punctuation, spelling, font)</i>		<i>prompt</i> <i>genre expectations</i> <i>work conditions (e.g. time)</i> <i>(metalingual function)</i>	
global repertoire	genre – embedded in cultures			
	purpose			
	text characteristics			
	recipients/reader awareness			
	purpose in school			
my purpose				

Analytisk rammeværk med hovedkategorier – dansk

Metasprogligt repertoire				
	skriftsproglige valg	(med) hvilket metasprog	begrundelser for valg	engagement med videnskilder
lokalt repertoire	<i>struktur og sammenhæng</i>	<i>eksempel</i>	<i>evaluering</i>	<i>undervisning (læremidler, lærer, klassekammerater etc.)</i>
	<i>indholdsvalg</i>	<i>eksempel (omformuleret)</i>	<i>'mig' som skriver</i>	<i>hjem (fx forældre)</i>
	<i>syntaktiske valg</i>	<i>uformelt</i>	<i>konvergens</i>	<i>kulturelle artefakter (film, bøger, medier), inkl. egne skriftsproglige erfaringer</i>
	<i>leksikalske valg</i>	<i>formelt (grammatisk)</i>	<i>'mig' som læser</i>	<i>egne livserfaringer</i>
	<i>'spørgsmål'</i>	<i>formelt (genre)</i>	<i>effekt på læser</i>	
	<i>formalia & layout (fx tekstlængde, tegnsætning, stavning, font)</i>		<i>prompt</i>	
			<i>genreforventninger</i>	
		<i>ydre forhold (fx tid)</i>		
		<i>(metalingvistisk funktion)</i>		
globalt repertoire	genre – indlejret i kulturer			
	formål			
	tekstkarakteristika			
	modtager/læseropmærksomhed			
	formål i skolen			
	mit formål			

Hovedkategori 1: Writerly choices

Hovedkategorien *writerly choices* kan angå både form, funktion og begrundelse (Watson & Newman, 2017). Der er en tradition for at undersøge elevers eksplicite metasprog i relation til egne tekster med et fokus på sproglige formniveauer. Fx skelner Gombert (1992) mellem et fonologisk, semantisk, syntaktisk, tekstuel og pragmatisk niveau. Watson & Newman (2017) tager afsæt i netop den skelnen i deres undersøgelse: de skelner mellem metasprog om ordvalg og betydning (metasemantic reflections), metasprog om ordrækkefølge og sætningens led (metasyntactical reflections) og metasprog om tekst-sammenhænge (metatextual reflections). Sproglige niveauer ses også hos Camps et al. (2000) med "utterances on text structure" og "linguistic aspects" (cohesion, lexical aspects, sentence syntax) og "spelling and punctuation". Vi skelner som Watson & Newman og Camps et al. ligeledes mellem tre niveauer: tekst, sætning, ord, ligesom vi som Camps et al. har et formalianiveau, der hos os også adresserer overvejelser over tekstlængde. Til forskel fra Camps et al. har vi kohæsion med i en samlet underkategori om tekst, structure and cohesion. Med vores skelnen er der også en resonans med Love & Sandiford (2016), der skelner mellem text, sentence og word level. De kombinerer det med et fokus på metafunktionerne i systemisk funktionel lingvistik

(SFL). Specifikt er de optagede af den interpersonelle metafunktion, og forbinder her de tre niveauer til "units of form and meaning" og til litterære begreber relateret til fx fortælleren. Udover de sproglige niveauer i vores rammeværk, der er i dialog med andres rammeværker, har vi også tilføjet kategorien content choices, der handler om indholdsvalg med betydning for teksten. Underkategorien befinder sig på sin vis mellem structure and cohesion og lexical choices. Vi bruger kategorien, når eleverne fremhæver specifikke indholdsvalg, for eksempel valg af en hovedperson, en handling eller en modtager, der skrives ind i en tekst. Vi er således *under* structure and cohesion, som vi bruger når elever fremhæver dele af en tekst, fx begyndelsen eller slutningen, men *over* lexical choices, som i højere grad angår enkeltordsniveauet. Udover content choices har vi tilføjet én anden underkategori, der i højere grad handler om funktion end de øvrige, og specifikt i den brug det træder frem i særligt ville kunne placeres inden for den interpersonelle metafunktion i SFL, nemlig question. Underkategorien er datadrevet, fordi vi kunne iagttage, at det blev nævnt specifikt i flere interviews, og spørgsmål er sværere at inkludere i de sproglige niveauer, vi ellers har valgt.

Hovedkategori: Writerly choices

Koder	Definition	Eksempler	Forklaring
Structure and cohesion	Skriftsproglige valg, der handler om tekststruktur (tekstdele) og sammenhæng i teksten.	<p>Otto: Okay, øhm jeg kan godt lide det her, fordi jeg synes, det er sådan meget, hvad kan man [en spændende]</p> <p>Søren: [Beskrivende]</p> <p>Otto: Ja, man beskriver ligesom hele historien, men kun i fire linjer.</p> <p>Interviewer: Okay. Må jeg høre?</p> <p>Otto: Det er sådan starten (oplæsning) I et lille hus langt borte boede Grethe med sin far og mor. De boede ude i en skov, men hvorfor boede de i en skov? Ja, det vil jeg fortælle dig nu. Da Grethe var baby skete der nemlig noget (oplæsning slut) Hov, det skal ikke lige med... <i>(Interview med Otto og Søren, fantasy, B23, 5. klasse)</i></p> <p>Aida: Jeg har en til. Øh ja (oplæsning) Da der var corona, var toiletterne fordelt i klasser, for eksempel 4.A havde dette toilet, 4.B det her og så videre. Det fungerede virkelig godt, synes jeg, specielt fordi man ikke ville gøre toiletet beskidt, for man vidste godt, at det var det toilet, man skulle bruge næste gang. Det kan vi jo gøre igen, så vi kan prøve at fordele toiletterne, og hvis der ikke er nok</p>	<p>Dette eksempel handler om et strukturelt valg om at placere informationer i begyndelsen af teksten, og om at skabe sammenhæng i teksten</p> <p>Dette eksempel handler om et bestemt strukturelement i teksten</p>

		<p>toiletter, kan det være nogle toiletter, der bruges af to klasser. Ligesom vi har fejedukse, skraldedukse og så videre, kan vi da også bare have toiledukse, hvis toiletterne bliver lidt beskidte (oplæsning slut)</p> <p>Interviewer: Ja. Godt. Og hvad fungerer godt her?</p> <p>Aida: Altså det er jo en løsning jeg kommer med, hvis han tænker sådan 'okay, hvordan kan jeg gøre, så at I ikke tisser på brættet og sådan noget'. Og så sådan så siger jeg en løsning, der kunne, ja...</p> <p>Interviewer: Ja. Og du trækker jo faktisk også på nogle... noget du har lært tidligere.</p> <p>Aida: Mh.</p> <p><i>(Interview med Mette og Aida, argumenterende tekst, B23, 5. klasse)</i></p>	
<p>Content choices</p>	<p>Skriftsproglige valg af indholdselementer. Nogle af de valg, eleverne fremhæver, handler om valg af personer i teksten eller modtager af deres tekst. Fx skulle eleverne i én opgave vælge en fiktiv modtager af et brev og indlede med at skrive til vedkommende. Beslægtet med dette valg af en modtager er valg af fortællerinstans, som kan være</p>	<p>Emma: Og så var der på et tidspunkt, hvor jeg ikke lige vidste sådan 'Okay, hvad skal der nu ske. Skal de bare komme hen til de flyvende øer'. Og så tænkte jeg 'Vanddrage!', fordi der allerede var en tidsvogter, drage i.</p> <p>Interviewer: Ja.</p> <p>Emma: Så tænkte jeg 'Havets vogter', som skulle være en vanddrage.</p> <p>Interviewer: Ja.</p> <p>Emma: Tre prøver og #</p> <p>Interviewer: Nå ja, tre prøver, hvor kom det fra?</p>	<p>Dette eksempel handler om valg af fiktivt væsen og at der skal være tre prøver.</p>

	<p>på indholds niveau ('jeg er Daimi') eller angå grammatisk person (fx første eller tredjepersonsfortæller). Hvis eleverne taler om valg af grammatisk person berører det teksts niveauet (<i>Structure and cohesion</i>), men vi koder altså også dette som et indholdsvalg for at samle alt om tekstinterne afsender- og modtagerforhold.</p>	<p>Emma: Tre er bare sådan et tal, der er prøver af. Der er normalt ret mange konkurrencer med tre prøver og sådan noget. (<i>Interview med Emma og Stella, fantasy, B23, 5. klasse</i>)</p> <p>Interviewer: Har du skrevet det i jeg-form eller i tredje person. Amalie: Altså jeg har skrevet det som om, at jeg var hende der Daimi. (<i>Interview med Mie og Amalie, fiktivt brev, B23, 8. klasse</i>)</p>	<p>Dette eksempel handler om valg af afsenderinstans, og berører også på interviewerens foranledning grammatisk person.</p>
Syntactical choices	<p>Skriftsproglige valg, der handler om rækkefølge af ord og led i sætninger.</p>	<p>Mette: Altså jeg kan godt lide det der med, at jeg har skrevet, øhm at jeg har skrevet to ord og så med et 'og' og så, altså sådan 'Korsetter og lange skørter, curlers og hårbørster, kinderrød og mascara'. (<i>Interview med Mette og Aida, fantasy, B23, 5. klasse</i>)</p>	
Lexical choices	<p>Skriftsproglige valg på ordniveau: Et eller flere ord.</p>	<p>Interviewer: Ja, det får faktisk også en til at... men ja, hvad er det, du synes, der fungerer godt? Søren: Det der med at man lige får beskrevet den der første sætning med, at han trasker ud på marken. Det beskriver jo også lidt, at han er bondemand ikke. Interviewer: Ja. (<i>Interview med Otto og Søren, Fantasy, B23, 5. klasse</i>)</p>	

<p>Questions</p>	<p>Skriftsproglige valg, der handler om sætningstypen (men som ikke er et syntaktisk valg)</p>	<p>Interviewer: Ja. Så er der noget med den måde, du har formuleret sætningerne på eller den måde du har øh... de ord du har valgt eller sådan, som gør, at det er det, folk kommer til? Anna: Altså jeg har prøvet at stille spørgsmålene uden at svare på den. Åbne spørgsmål. Interviewer: Ja. Ja. Anna: Som de selv kunne svare på. <i>(Interview med Kim og Anna, debatindlæg, DF23, 8. klasse)</i></p> <p>Morten: Jeg tror, jeg har en, hvor jeg siger 'Kan det lade sig gøre?'. Eller sådan noget. Interviewer: Ja, 'Kan det lade sig gøre?'. Morten: Det er åbent. Interviewer: Ja. Nemlig. Og svarer du så selv på det eller er det mere henvendt til sådan, at læseren kan tænke over det? Morten: Ja, læseren kan tænkte over det. Jeg tror faktisk, det var virkelig... det var til slut. <i>(Interview med Sofi og Morten, Debatindlæg, D23, 8. klasse)</i></p>	
<p>Formalia & layout</p>	<p>Skriftsproglige valg, der handler om formalia i forbindelse med skriveordren (fx antal ord),</p>	<p>Stine: Fordi det er jo lidt svært at sådan skrive videre på (oplæsning) Jeg tager fat i hans ben og hiver ham væk (oplæsning slut), fordi det er jo lidt svært at sådan starte</p>	<p>Eleverne forholder sig til antal ord i deres tekster, da et minimumsantal ord ofte indgår i skriveordren.</p>

	<p>layoutkrav, tegnsætning, valg, der angår grafiske virkemidler i teksten.</p>	<p>på noget nyt, man bliver jo nødt til at have noget mere med i det, et tillægsord føler jeg i hvert fald. Så har jeg skrevet (oplæsning) han spræller. Tag det nu roligt, vi bliver reddet, tag bølle og gå nedenunder. (oplæsning slut) Interviewer: Ja, så der skulle være noget, noget der beskrev, hvordan han havde det eller hvad? Stine: Ja. Jeg gad godt at skrive noget mere om deromkring. Interviewer: Der ville du gerne have skrevet noget mere? Stine: Ja. Interviewer: Hvis du nu skulle skrive noget mere, hvad kunne det så være? Stine: Øhm, han spræller hmm... det er svært, det er sådan Interviewer: Hvad var det, du gerne ville have mere frem af der, hvis du skulle arbejde videre? Stine: Jeg ville i det hele taget, så gad jeg måske godt at have flere ord, men det er også, fordi at sidste gang da det var, at vi havde sådan noget her, der lavede jeg sådan fem sider, det tog mig 25 minutter at læse. Ja. Interviewer: Nårh, så du ville gerne have teksten længere i det hele taget eller sådan mere... Stine. Ja, i det hele taget. <i>(Stine, fortælling med tegning, D23_5. klasse)</i></p> <p>Interviewer: Når du så siger, at du også har tænkt over, at det er også en dansk stil, hvad er det så i den måde, du</p>	<p>Eksemplet har en længere start, der også kan handle om mere indholdsfulde, men er taget med i det samlede citat for tekstkonteksten.</p> <p>Eksemplet her handler om retstavning, specifikt stort</p>
--	---	--	--

		<p>har formuleret det på, hvor du har tænkt 'arh, det er også en dansk stil, jeg må hellere lige gøre sådan her eller skrive sådan her'</p> <p>Mads: Øhm, ja jeg lavede en overskrift i toppen.</p> <p>Interviewer: Arh, okay.</p> <p>Mads: Hvor jeg skrev 'Hej mormor' ikke.</p> <p>Interviewer: Ja.</p> <p>Mads: Det skrev jeg med stort.</p> <p>Interviewer: Ja.</p> <p><i>(Interview Mads og Abdel, fiktivt brev, B23, 8. klasse)</i></p> <p>Mikkel: Ja. Øhm, hvad der fungerer godt i den her, synes jeg i hvert fald, at øhm vores layout, og så kan jeg godt lide, vi har brugt, for at det skal se så realistisk ud som muligt.</p> <p>Interviewer: Ja, og vil du prøve at beskrive, hvad I har gjort her i layoutet, som du pegede på her?</p> <p>Mikkel: Vi har sat netaviser på, som man normalt ville inde på en hjemmeside, og vi har også det her CV-nummer, og så har vi en flot overskrift.</p> <p>Interviewer: Ja. Og vil du prøve at læse overskriften, så har vi det også her.</p> <p>Mikkel: Kirken bag facaden.</p> <p>Interviewer: Ja. Og hvordan vil du beskrive de to ting, du pegede på, det ligner jo en reklamer faktisk.</p>	<p>begyndelsesbogstav, men i dette eksempel er det ikke elevens eget writerly choice, der handler om formalia.</p> <p>Eksempel på layout. Eksemplet er også kodet som <i>structure and cohesion</i>.</p>
--	--	--	--

Mikkel: Ja. Det er nemlig meget normale reklamer, faktisk, så derfor så bliver det lidt mere XX, så man måske kan relatere lidt mere.

(...)

Mikkel: Altså vi ved nemlig at... eller vi kan huske, at når vi ser artikler på nettet, så står de altid enten til højre eller til venstre og ikke sådan imellem teksten, fordi det er sådan meget irriterende og sætter måske fokuset lidt væk, fra hvad der er vigtigt, så derfor så har vi med vilje valgt, at de skal være herude og være sådan ikke det mest synlige, når man læser. Så man ikke lige støder ind i dem.

(Interview med Leon og Mikkel, reportage, D23, 8. klasse)

Hovedkategori 2: Metalanguage

Med denne hovedkategori om *metalanguage* er fokus på, hvilket sprog om sprog elever bruger i tekstinterviews til at tale om deres writerly choices, og i analyser af klasserum handler det om det metasprog, som lærere og elever enten planlagt eller spontant anvender i undervisningen. Metasproget kan være både genkendeligt - i betydningen etableret - eller uformelt (Camps et al., 2000; Fontich, 2016; Watson & Newman, 2017). Som en del af hovedkategorien inkluderer vi to koder. Med *example* adresserer vi, at eleven ikke bruger sprog om sprog, men gennem oplæsning eller ved at pege i teksten fremhæver et bestemt sted i sin tekst. Med *example manipulated* adresserer vi, at eleven

intentionelt kan omformulere et sted i teksten – det kan ske både spontant eller på opfordring af interviewer. Liberg et al. (2011) skelner mellem tre niveauer af rörlighed, hvor en tekstbaseret, som blandet andet indebærer at citere kortere eksempler, kræver mindre af eleven. Til gengæld finder van Rijt et al. (2023) at for lærerstuderende (altså en anden gruppe end elever) kan omformulering af sproglige udtryk kan involvere kompleks sproglig viden, og Camps et al. (2000) har et begreb om “attempted text” altså ikke-realiseret tekst, der udgør et alternativ til den faktisk nedskrevne tekst, og skaber rum for metalingvistisk aktivitet hos elever.

Hovedkategori: Metalanguage

Koder	Definition	Eksempler	Uddybning
Example	Eleven citerer eller læser eksemplet op	<p>Interviewer: Okay. Nå, men lad os lige kigge på de steder, som I har valgt, valgt ud, og vi starter ligesom med Emma, og så læser det første, og så går vi over til dit, så I veksler lidt ik. Så hvis vi tager dit første sted Emma, vil du læse det op?</p> <p>Emma: Ja. (læser op:) Nå, men vi ses aldrig igen, idiot (oplæsning slut)</p> <p>Interviewer: Okay.</p> <p><i>(Interview med Emma og Stella, fantasy, B23, 5. klasse, lexical choice)</i></p>	<p>Eleverne kan godt både citere og anvende metasprog til at tale om deres fremhævede eksempler.</p> <p>Vi koder alle eksempler på oplæsning eller på kortere eller længere citater fra egen tekst også selvom de følges af andre måder at omtale eksemplet på. Imidlertid tager vi det kun med i narrativ, hvis der ikke er andre eksempler på metasprog.</p>
Example (manipulated)	Eleven omformulerer sit eksempel med et andet ordvalg eller lign.	<p>Jonas: Altså, man kunne nok have skrevet, må vi prøve det i et par uger, for at se om det ville virke, men det ville bare have været, altså stadig havde det været mindre fint.</p> <p>Interviewer: Ja, hvordan ville det være, må vi prøve det? Hvordan ville det...</p> <p>Jonas: Fordi så lyder man sådan lidt mere sådan uprofessionel, må vi prøve det, sådan så er man ikke</p>	<p>Eleven omformulerer spontant eller på opfordring, og omformuleringen kan være forklaret eller uden forklaring.</p>

helt sikker med sit, må vi, sådan for man er ikke helt sikker med, hvad man vil, hvis man spørger, om man må. Så om det kunne være, så synes jeg, at det er bedre.

(Interview med Morten og Jonas, brev til bestyrelse om mobil, D23, 5. klasse, lexical choice)

Interviewer: Godt. Øhm () hvordan kunne det også have været skrevet? Altså, hvis nu der havde stået...

Emmy: Øhm, 'jeg er meget bekymret, men jeg prøver ikke at vise det'.

Interviewer: Ja. Så det er egentlig det, der også ligger i sætningen?

Emmy: Ja.

Interviewer: Ja. Hvordan virker det anderledes, hvis du havde skrevet det?

Emmy: Øhm, på grund af det der med, at hun sådan der... Så er det lidt hendes... Så er det lidt det der med 'jeg har mange bekymringer', og så siger hun bare, at hun har mange bekymringer, og så 'men hun prøver ikke at vise dem agtigt'.

(Interview med Emmy og Daniel, fortælling med tegning, D23, 5. klasse, lexical choice)

<p>Informal</p>	<p>Eleverne omtaler deres sproglige valg ved at inddrage et metasprog, der ikke kan genkendes som et etableret, genkendeligt metasprog.</p>	<p>Interviewer: Nej. Men hvis I tænker på jeres tekster, og måden I har skrevet jeres tekster på. Hvor kommer det fra? Det er jo en anden måde [end da I skrev fantasy], I har brugt et andet sprog ikke? Stella: [Måden #] Emma: Jeg tænkte lidt mere sådan lidt noget mere avanceret ord i stedet for bare sådan nogle 'og så', og i stedet for 'det', og så 'dette'. Interviewer: Ja. Emma: Det skal lyde lidt mere formidabelt og lidt mere tænkt over. Interviewer: Ja. Emma: Det skal lyde sådan meget mere sådan 'Wow er det faktisk et barn, der har skrevet det her'. (...) Emma: Man skal skrive med nogle lidt større ord. Interviewer: Ja. Ja. Hvad mener du, når du siger større ord? Emma: Nogle lidt... man skal i hvert fald skrive længere forklaringer, og de store ord er sådan 'undervisningsmiljø' i stedet for klasselokale. Interviewer: Ja. Hvad, ja hvad er forskellen på de to ord? Emma: Det ene lyder sådan lidt mere professionelt, det er bare sådan, det siger man bare, fordi det er sådan normalt.</p>	<p>Et eksempel på uformelt sprog om semantik og at nogle ordvalg – her af forbinderord, stedord og navneordet 'undervisningsmiljø' i stedet for 'klasselokale' kan fremtræde mere 'avancerede', og at sætningerne kan være 'længere' gennem flere forklaringer, måske gennem beskrivende tillægsord.</p> <p>Eksemplet på det uformelle sprog om ordvalg er også kodet for 'example' samt for flere typer af explanations, nemlig evaluation og effect on reader.</p>
------------------------	---	--	--

		<p>Interviewer: Ja, så det er sådan hverdagsagtigt? Emma: Ja. Interviewer: Ja. Så brug nogle store ord og hvad? Emma: Få nogle længere sætninger. Interviewer: Ja. <i>(Interview med Emma og Stella, argumenterende tekst, B23, 5. klasse, lexical choice)</i></p>	
<p>Formal (grammatical)</p>	<p>Eleverne omtaler deres eksempler ved at inddrage et formelt og genkendeligt (etableret) metasprog om forskellige sproglige niveauer.</p>	<p>Kim: Øh, ja, jeg kan rigtig godt lide det første stykke her. Skal jeg læse det? Interviewer: Ja, meget gerne. Kim: (oplæsning) Skydedørene åbner sig op, mens den fugtige luft fra friture suser gennem restauranten. Til bestillingen er der moderne skærme af mad, der lyser kraftigt i øjnene på køberen, men lugten af burger, pommes frites og nuggets får næseborene til at vibrere (oplæsning slut) Interviewer: Okay. Kim: Ja. Interviewer: Hvad er det, du synes, fungerer godt lige ved den... Kim: Meget beskrivende, sådan man får billederne inde i hovedet, hvordan det ser ud, og man føler, at man er til stede.</p>	<p>Eksempel på brug af 'tillægsord'</p>

		<p>Interviewer: Hvad er det for nogle ord, der gør, at det ligesom er beskrivende? Kim: Det er tillægsordene. Ja. Interviewer: Prøv at sig, prøv at sig dem. Kim: Øh, øhm det beskriver med sanserne, ligesom med øh, luften af... eller lugten af friture, den fugtige luft, øhm... det lyser kraftigt i øjnene. <i>(Interview med Kim og Anna, reportage, D23, 8. klasse, lexical choice og content choice)</i></p>	
Formal (genre)	<p>Eleven omtaler sit eksempel i et formelt metasprog, der typisk hører en bestemt genre til. Det kan være strukturelementer fra fortællinger eller fra argumenterende tekster, som omtales i et genkendeligt, etableret metasprog.</p>	<p>Interviewer: Fantasy med en lille smule humor. Ja. Skal vi kigge på et af sine eksempler også Søren? (...) Søren: (oplæsning) En dag kommer soldaten forbi igen, og de sagde 'Vi fandt ikke nogen unge mænd, der kunne komme ind og være soldater, så kongen har givet os ordre til at udslette byen'. 'Det kan I da ikke bare gøre' råber en ældre kvinde. 'Det kan vi da godt' svarer soldaten igen. (oplæsning slut) Interviewer: Og hvad... Søren: Det var sådan et lille anslag, mere anslag til, at nu begynder der er at komme XX problemer, nu skal Robbin til at afsted. <i>(Interview med Otto og Søren, fantasy, B23, 5. klasse, structure and cohesion)</i></p>	<p>'Anslag' er genkendeligt som formelt metasprog koblet til bestemte genrer.</p>

Hovedkategori 3: Explanations

Hovedkategorien *explanations* handler om de begrundelser, der gives for skriftsproglige valg (writerly choices). Watson og Newman (2017, p. 382) beskriver, hvad det, de beskriver som "metalinguistic reflections", vil sige: "explicitly addressing language as an object of study. This comprises consideration of both form and function: it can occur with or without the use of a specific body of terminology and may be accompanied by an ability to relate linguistic features to authorial intention or impact on a reader." Man kan sige, at vi tager afsæt i spændet mellem authorial intention og effect on reader ("impact on reader"). Med et socialesemiotisk afsæt er det muligt for os at undersøge elevens refleksion over, hvorfor eleven kan lide eller synes et valg fungerer godt som en central del af et metalingvistisk repertoire, der går ud over form og funktion. Mens hovedkategori 2 om metalanguage adresserer hvilket sprog elever bruger til at beskrive deres valg,

så udvider vi med kategorien explanations hvad vi ser som et relevant metasprog ved at sige at eleverns formuleringer af begrundelser for valg er en central del af deres metalingvistisk – eller metasproglige – repertoire. Macken-Horarik et al. (2015) og Love & Sandiford (2016) fremhæver tre trin i arbejdet med metalingvistisk refleksion: identifikation, beskrivelse af funktion og forklaring af hvordan mønstret virker i teksten. Deres begreb om explanations går mere på, hvad mønstre af valg i en tekst gør ved en tekst, fx at vi som læsere bedre kan leve os ind i eller identificere os med en hovedperson. Vi bruger begrebet i en mere udvidet form, også med affinitet til Camps et al.'s (2000) "utterances on discursive features" (der både kan omhandle, intention, virkning mm) og Gomberts (1992) pragmatiske niveau.

Hovedkategori: Explanations

Koder	Definition	Eksempler	Uddybning
'me' as writer	<p>Koden dækker over flere typer af begrundelser, der handler om at bringe sig selv tydeligt i spil.</p> <p>1) En type går på at man folder sit valg mere ud med afsæt i hvad man ville, mere udfoldet end evaluation og ved at knytte tydeligt an til sig selv på et på sin vis følelsespræget område - peger tilbage på sig selv.</p>	<p>Rikke: Ja. Jeg kan godt lide det sted, hvor jeg ligesom forklarer, hvorfor man skal bruge sin telefoner i de sproglige fag, fordi jeg har personligt rigtig svært ved altså sådan at skrive og læse, så man ligesom... at på en måde at have en hjælper ved siden af, det tænkte jeg ligesom kunne være ret rart, så ligesom at du kan gå ind og så kan du... for eksempel, hvis du skal skrive på papir, så kan du have den ved siden af dig, så kunne du jo spørge, hvordan staver man til hej på fransk, for eksempel. Så ja. <i>(Interview med Rikke og Stine, brev til bestyrelsen om mobiler, D23, 5. klasse, content choice).</i></p> <p>“Interviewer: Okay, så der er noget i indholdet, men der er også noget i selve ordet facade, som du godt kan lide? Lyden eller? Mikkel: Ja. Ja, faktisk ja. Jeg tror også, jeg skrev en anden danskopgave, hvor jeg brugte det, fordi jeg synes bare, det er sådan et lækkert ord. [...] Jeg ved det ikke, der er et eller</p>	<p>Et første eksempel på at eleven bringer sig selv i spil og bruger sig selv i begrundelsen af hvorfor et valg er godt.</p> <p>Et andet eksempel på et valg der foldes mere ud end evaluation og knyttes an til én selv og hvad der opleves som en art attraktion ved at ord.</p>

	<p>2) En type har større vægt på intention og hvad eleven vil med sin tekst i situationen – bruger sig selv til at skabe en virkning med teksten.</p>	<p>andet, der trigger inden i mig, når jeg bruger det. Jeg tror måske, det er, fordi jeg hørte det, da jeg var lille meget eller et eller andet, men jeg elsker i hvert fald at bruge det og høre det.” <i>(Interview med Leon og Mikkel, debatindlæg, B23, 8. klasse, word choice)</i></p> <p>”Jeg kunne lige forestille mig, at han bare kigger sådan ud ad vinduet på helikopteren og bare er sådan helt glad over, at de er så højt oppe, og de kan se hele byen og sådan noget.” (linje 168) og bagefter: ”Fordi jeg kunne lige forestille mig at have sådan en lille dreng, sådan lidt special-agtig, som der sådan er meget øh forundret af mange ting, sådan små ting. Og jeg kunne også lige se i mig selv, at hver gang jeg flyver, øh så kigger jeg altid ud ad vinduet, hvor at jeg tænker, det er så spændende.” (linje 187) <i>(Interview med Morten og Jonas, fortælling med tegning, D23, 5. klasse, content choice)</i></p>	<p>Et tredje eksempel hvor eleven tydeligt begrundes ved at trække på eller udtrykke indre følelsererfaringer / at det matcher (forestillede) følelsererfaringer.</p>
	<p>3) En type dækker udsagn om, hvordan man gerne vil fremstå som afsender. Det kan gælde en selv som</p>	<p>Mikkel: Men lige her til sidst, så tænkte jeg, at for at folk virkelig skal forstå det ik, så derfor så brugte jeg det øh eller ordene, (oplæsning) som har ondt i rø-</p>	<p>I eksemplet formulerer eleven hvordan han har gjort noget andet end det normale, og at det på den måde</p>

	<p>afsender, eller den afsenderposition, opgaven medfører (fx fiktivt brev, 8. klasse, B23). Igen, mere udfoldet end evaluation – og peger også frem mod en virkning eller er forbundet den kode, altså effect on reader.</p>	<p>ven (oplæsning slut) Interviewer: Ja. Mikkel: Fordi det vil man jo normalt ikke skrive. Interviewer: Nej. Mikkel: Men det er bare for at forstærke min pointe. <i>(Interview med Leon og Mikkel, debatindlæg, D23, 8. klasse, word choice)</i></p> <p>Søren: (oplæsning) Resultater fra følgeforskning viser, at det har en positiv betydning for elevernes læring, når lærerne inddrager bevægelse i undervisningen (oplæsning slut) Interviewer: Yes. Og hvad er det, der er velfungerende her? Søren: Nok det der med 'resultater fra følgeforskning viser, at det har en positiv betydning'. Interviewer: Ja. Ja. Hvad er det for nogle ord, du har brugt her? Søren: Det er nogle lidt mere 5. classes og måske også lidt højere ord, altså det er ikke bare øhm... 'resultat fra denne forskning viser, at det har, at det er godt, hvis der er undervisning', man bruger nogle mere hardcore ord måske. Interviewer: Ja. Ja. Og hvordan kom du på dem?</p>	<p>fremstår som er et mere individuelt motiveret valg ift. hvad eleven ville med teksten det sted.</p> <p>Eksempel hvor effect on reader er til stede, men suppleres af et fokus på eleven selv som afsender, hvordan eleven gerne vil fremstå.</p>
--	---	--	---

		<p>Søren: Det var lidt det der med, at jeg fandt en undersøgelse, og så så jeg lidt, at der var... hmm, ja, jeg kan godt, og så tænkte jeg lidt på, at det var Mikkel, det skal måske lige være lidt...</p> <p>Interviewer: Nårh, så du tænkte lidt på, hvem er det egentlig jeg skriver til?</p> <p>Søren: Ja, hvem er min modtager.</p> <p>Interviewer: Ja. Og tror du, at det hjælper med at overbevise modtageren, hvis man bruger sådan nogle lidt mere hardcore ord #</p> <p>Søren: Ja, ja så kan det være, at han tænker, 'hm, han ved noget ham der'.</p> <p>Interviewer: (griner)</p> <p>Søren: Så det kan godt være, at han har ret i noget.</p> <p>Interviewer: Ja.</p> <p><i>(Interview med Otto og Søren, argumenterende skoleemne, B23, 5. klasse, word choice)</i></p>	
<p>convergence</p>	<p>convergence bruges, når begrundelsen for et valg er, at det konvergerer med erfaret virkelighed. Det kan være, fordi det er mest præcist i forhold til hvad nogle har sagt eller hvordan noget er eller opleves i den ydre verden. Det kan også være i</p>	<p>Interviewer: Ja. Er der andre eksempler på fagord eller spændende ord?</p> <p>Mikkel: () Det er måske ikke et så spændende ord, men vi har også skrevet en herres, i stedet for herrens klub.</p> <p>Interviewer: En herresklub, ja, og hvordan vil du beskrive det?</p>	<p>Eksempel på konvergens med erfaret virkelighed og hvad der er mest præcist i forhold til hvad der er sagt. Vi ser dette tekster hvor der indgår interviews, her reportage (som fortællende tekst).</p>

	<p>forhold til hvordan noget er i en fiktiv tekst.</p>	<p>Mikkel: Grunden til at vi skrev det, det var fordi vi skrev præcis, hvad hun sagde deroppe, så ikke hvad vi selv syntes, fordi vi vil jo gerne interviewe dem, men vi interviewer dem jo også af en grund, for bruge det, så i stedet for bare at tage vores egne tanker ind i det hun har sagt, så vælger vi også at skrive, hvad hun har sagt præcist, uden at vi selv har rørt noget ved det. <i>(Interview med Leon og Mikkel, reportage, D23, 8. klasse, word choice)</i></p> <p>Morten: (Oplæsning start) Vi oplever ofte at folk keder sig i klassen, fordi det bare er kopiark eller opgaver på Chromebooken (slut). Interviewer: Mh. Hvad kan du godt lide ved den sætning? Morten: Det er bare sådan, jeg føler bare at sådan, det passer bare meget godt. Især det der med kopiark, fordi mange de synes bare, det er bare kedeligt at bare sidde og skrive ned på nogle papirer og sådan og man bliver bare... man bliver bare træt og sådan... man laver ikke rigtig noget. <i>(Interview med Morten og Jonas, argumenterende brev til bestyrelsen om mobitelefoner, D23, 5. klasse, content choice)</i></p>	<p>Eksempel på at et valg begrundes med at indholdet passer med oplevelse af hvordan noget er, er rigtigt i den forstand.</p>
--	--	--	---

		<p>Så har jeg den her. Øhm, 'jeg har lyst til at græde. Det har jeg tit, men det kan jeg ikke, i hvert fald ikke, når Frede kan se mig'.</p> <p>Interviewer: Ah.</p> <p>Emmy: På grund af, sådan var det også i bogen, altså sådan den tidligere bog, der var det jo også sådan, at hun var rigtig ked af det ret tit, men hun kunne ikke vise det til Frede. Og så syntes jeg, det var ret vigtigt at få med igen i historien.</p> <p><i>(Interview med Emmy og Daniel, fortælling med tegning, D23, 5. klasse, content choice)</i></p>	<p>Eksempel på konvergens med en erfarede, fiktiv virkelighed, her at den videreførelse de lavede gerne skulle passe med forlægget.</p>
me as reader	<p>me as reader bruges til begrundelser, hvor eleven begrundet med sin egen læsning af egen tekst. Det vil sige, man placerer sig som læser af egen tekst, eventuelt også ved at tænke sig selv som den forestillede modtager. Man bruger sig selv i begrundelsen, mere end at tale om effekt på forestillet læser - tæt op ad effect on reader.</p>	<p>Kim: Altså for mig, så får jeg sådan et billede af, hvordan det faktisk er, og jeg føler, at jeg er mere til stede, når jeg læser den her, som om at, ja, jeg faktisk kan se det for mig selv, når de åbner skydedørene og ja.</p> <p>Interviewer: Ja. Som en film nærmest eller hvad?</p> <p>Kim: Ja. Ja. Sådan.</p> <p><i>(Interview med Kim og Anna, reportage, D23, 8. klasse, word choice)</i></p> <p>Interviewer: Men hvordan fandt du på, at det ville være en god måde at skrive det på?</p>	<p>Eksempel hvor eleverne bruger sig selv som læser af egen tekst, hvilken virkning valg af tillægsord har (elevens metasprog) og en uddybning af, hvad han først har beskrevet som at det beskriver med sanserne</p> <p>Eksempel hvor elev i begrundelsen bruger sig selv som forestillet</p>

		<p>Otto: Det tror jeg, at jeg selv ville, hvis der var nogen, der havde sagt det, at sådan jeg tror selv, at jeg ville tænke sådan 'Nårh ja, jamen det er nok rigtig nok'.</p> <p>Interviewer: Ja.</p> <p>Otto: Også at sådan, hvor jeg tænker lidt sådan, at hvis nu der var nogen, der var kommet med den her tekst til mig, og jeg var skoleleder, så havde det været lidt noget andet, hvis de bare havde sagt, at øhm 'Der skal være en kantine, men I må selv finde ud af hvordan'.</p> <p>Interviewer: Ja.</p> <p>Otto: Så er det sådan lidt svært.</p> <p>Interviewer: Ja. Og så bruger du, brugte du... jeg fik ikke helt fat i, bruge du ordet fællesskab igen eller venskab?</p> <p>Otto: Noget fællesspisning. <i>(Interview med Otto og Søren, brev til skolelederen, B23, 5. klasse, word choice)</i></p>	<p>modtager, først måske sig selv, så som skoleleder.</p>
effect on reader	<p>Koden anvendes, når eleven begrundes sit valg med den effekt, det fremhævede valg måtte have på læseren. Det kan både være en virkelig modtager af elevens tekst, eller en konkret fiktiv læser (for</p>	<p>Anna: ja, så synes jeg, at det var godt at skrive sådan noget.</p> <p>Interviewer: Ja. Så kan du sige lidt mere om, hvad er det sådan, du har... hvad er det, du har gjort der med din tekst, som du synes fungerer?</p>	<p>Eksempel på effect on reader fra en argumenterende tekst.</p>

	<p>eksempel ser vi det ved fiktivt brev i 8. klasse). Det kan også være en mere abstrakt og generel læser (fx henvist til som 'man').</p>	<p>Anna: Jeg har fået folk til at tænke over, om hvad hun så skulle have på. Altså sådan, det var det jeg tænkte, at få folk til at begynde at tænke over tingene, og hvordan hun så skulle have set ud. Interviewer: Ja. Så er der noget med den måde, du har formuleret sætningerne på eller den måde du har øh... de ord du har valgt eller sådan, som gør, at det er det, folk kommer til? Anna: Altså jeg har prøvet at stille spørgsmålene uden at svare på den. Åbne spørgsmål. Interviewer: Ja. Ja. Anna: Som de selv kunne svare på. <i>(Interview med Anna og Kim, læserbrev, D23, 8. klasse, spørgsmål)</i></p> <p>Interviewer: Ja. Hvad er det i det her, du lige har læst op Otto, hvad er det der fungerer rigtig godt, eller hvad er det du tænker 'Det er godt skrevet'? Otto: Jeg synes, det får folk til, du ved, hvis nu det er, at man bare lige læser det første her, bare for at se om det er noget, så ligner det sådan 'Nå, hvad er det, der ændrede Grethes liv?' og sådan noget 'Og hvad er det der sker' og sådan noget. Interviewer: Ja, hvorfor kommer man til at tænke det? Otto: Fordi jeg synes det... ja, fordi de siger</p>	<p>Eksempel på effect on reader fra fortællende tekst.</p>
--	---	---	--

		<p>sådan 'Årh, det er noget der ændrede hele hendes liv' og sådan noget, så man får lyst til at læse videre. <i>(Interview med Otto og Søren, fantasy, D23, 5. klasse, fantasy, structure and cohesion - specifikt: indledningen)</i></p>	
<p>prompt</p>	<p>Koden anvendes, når eleven begrundet sit valg ud fra den skriveopgave (skriveprompt), de har skrevet teksten på baggrund af, herunder eventuelt tilknyttede skriveskabeloner eller hjælpeark. Modsat convergence, som henviser til de situationer, hvor elevens begrundelse går på, at deres valg konvergerer med en erfaret (faktisk eller fiktiv) virkelighed inden for den opstillede skrivesituation, anvendes prompt mere snævert til de situationer, hvor eleven begrundet sine valg konkret ud fra den skriveopgave, læreren har formuleret.</p>	<p>Interviewer: Ja. Øhm og hvad er det, der fungerer godt i det... i den måde at skrive det på? Mads: Hmm... hvad mener du? Interviewer: Hmm, jeg mener, hvorfor har du... hvorfor har du valgt det her ud som... er det sådan, fordi det er et vigtigt indhold, eller er det fordi, at det er virkelig godt skrevet? Mads: Jeg synes lidt begge dele, og så er det også, fordi at man skulle skrive i krav. En af kravene, det var sådan 'forklar hvad du drømmer om og sådan noget' Interviewer: Oh. Ja. Så det er også en måde at leve op til opgavekravene eller? Mads: Ja, til opgavekravene. Interviewer: Det er også lidt komplekst, det der med, at man både prøver at skrive et brev og en danskstil samtidig ikke? Mads: Mh. Interviewer: At der er nogle krav til det.</p>	<p>Eksempel hvor eleven begrundet indholdsvalg med at det var et krav, at det var med. Eleven siger også ja til at det er godt, bliver altså spurgt til evaluation, men formulerer det ikke selv, det er bare interviewer (det kunne også været markeret, hvis han selv havde formuleret det).</p>

		<p>Mads: Ja. <i>(Interview med Mads og Abdel, fiktivt brev, B23, 8. klasse, content choice)</i></p> <p>Interviewer: Er der noget i jeres opbygning, som I synes fungerer godt? Rikke: Øh, det ved jeg ikke. Stine: Men altså vi har jo haft sådan en her ikke, hvor det var, at vi skulle skrive kære skolebestyrelse, og så skulle vi skrive ind, ting og sager ikke. Interviewer: En skabelon, som I har gået ud fra? Stine: Ja. Ja, så for eksempel her, indledning, vi skriver til jer, fordi vi gerne vil fortælle jer... så er det sådan andre måder at sådan sige det på... Øh vi tillader os at skrive i det og sådan noget... det er der, hvor det er, vi har sådan fået starten fra, men sådan resten har vi sådan selv skulle tænke og få ud og frem. Interviewer: Ja. Rikke: Så lidt ligesom den der har sat det sammen for os, vi har bare skrevet det. <i>(Interview med Rikke og Stine, brev til bestyrelsen om mobiler, D23, 5. klasse, structure and cohesion)</i></p>	<p>Eksempel på begrundelse i skrivenskabelon.</p>
--	--	---	---

<p>genre expectations</p>	<p>Koden bruges når begrundelsen knyttes til den type tekst og situation, som eleverne skal skrive i, herunder hvordan de forventes at skrive, når modtagerne er, hvem de er.</p> <p>Genre expectations bruges med andre ord når eleven begrundet sit valg ud fra gældende genreforventninger eller egne forestillinger om, hvad der kendetegner den pågældende genre.</p>	<p>Interviewer: Mh, så hvis du for eksempel skal udpege bestemte ord i sætningen, hvad kunne det så være?</p> <p>Stine: Øh, jeg kan... jeg kan godt lide indtryk og mening.</p> <p>Interviewer: Mh. Hvad er det for nogle ord synes du, hvordan øhm... altså man kunne jo... altså der er jo tusind ord at vælge imellem, så lige præcis de ord, hvad, hvad synes du om... hvordan virker de sprogligt, når I lige præcis har valgt dem?</p> <p>Stine: Altså jeg føler bare, at det giver meget mening, altså og ellers hvis man skriver til skolebestyrelsen, der er jo nogle, der er langt over mange andre ikke, så der er jo derfor, at man normalt skriver på så fint og formelt.</p> <p>Interviewer: Ja.</p> <p>Stine: Formelt, det kan man godt sige ikke?</p> <p>Interviewer: Jo, det synes jeg da lyder meget godt.</p> <p>Stine: Fordi sådan... Det er bare sådan, jeg synes og føler, det er normalt.</p> <p>Interviewer: Så du kan godt lide den formulering, fordi der ligesom... du siger der er... Det har et strejf af noget formelt?</p> <p>Stine: Mh.</p> <p><i>(Interview med Rikke og Stine, brev til bestyrelsen, D23, 5. klasse, word choice)</i></p>	<p>Eksemplet her er fra samme interviewpassage som ved evaluation ovenfor, og viser også, at I nogle tilfælde kan det være ret faciliteret af interviewerens. Det er her et eksempel på genre expectations som ikke er udfoldet metasprogligt, og som lægger sig tæt op ad effect on reader, fordi det også er forbundet med en opmærksomhed på kommunikationssituationen, men som her uden et fokus på hvad de writerly choice, der tales om, betyder for en modtager.</p>
----------------------------------	--	---	---

<p>work conditions (e.g. time)</p>	<p>Koden anvendes, når eleven begrundet sit valg ud fra rammer omkring skrivningen. Det kan fx handle om, hvor meget tid de har fået til opgaven, hvem de har arbejdet sammen med, tekniske udfordringer mm knyttet til skriveprocessen.</p>		<p>Der er fem eksempler, men ingen begrundet specifikke valg – derfor ingen eksempler fra interviewene. Koden falder lidt uden for både lokalt og globalt repertoire – vi beholder den i forventning om, at vi kan bruge den i analyser af undervisningsforløb.</p>
<p>(metalinguistic function)</p>	<p>Kategorien bruges når vi er i tvivl om eleven kan forholde sig til sin tekst som objekt og tale om valg som valg, eller mere begrundet ved fx at gentage et indhold i en fiktiv tekst. Det handler om tvivlstilfælde.</p>	<p>Aida: Øhm (oplæsning) Sandra går hjem, kan ikke sove, hun tænker hele tiden på det, men hun vil gerne undersøge mere om det i morgen. (oplæsning slut) Det er der, hvor hun ser for første gang, at pigen hopper ind... eller pigen bare forsvinder bag busken, så kan hun ikke sådan stoppe med at tænke over det, fordi det er jo så vildt, at hun bare forsvinder.</p> <p>Interviewer: Ja. Så hvorfor har du lige valgt det sted?</p> <p>Aida: Øh, fordi at sådan hun kan ikke stoppe med at tænke om det og sådan noget.</p> <p>Interviewer: Nej.</p> <p>Aida: Sådan... hun kan ikke sove og sådan noget.</p> <p>Interviewer: Nej, så der bliver hun sådan fanget af ...</p> <p>Aida: Ja.</p> <p><i>(Interview med Mette og Aida, fantasy, B23, 5. klasse, content choice)</i></p>	

Hovedkategori 4: Engagement with knowledge sources

Hovedkategorien om *knowledge sources* adresserer, hvilke andre stemmer eleverne bringer ind i deres metasproglige refleksion. I analyse af interviewene undersøger vi i første omgang alene, når eleverne eksplicit henviser til, hvad de fx trækker på når de fremhæver et bestemt ord som klogt eller tilsvarende. Koderne inden for denne hovedkategori angår derfor eksplicite henvisninger til videnskilder eller formuleringer af optag fra andre/andet. Gennem observationer kan vi i anden omgang også undersøge implicit optag specifikt fra

undervisningsforløbet, hvor teksten er skrevet. Engagement henviser til socialesemiotikkens appraisal-teori og kategorien engagement, specifikt expansion eller extra-vokalisering, at der eksplicit drages andre ind (fx Macken-Horarik and Isaac, 2014; Martin & White, 2005; White, 2002, 2003). Hovedkategorien er med afsæt i den teoridannelse i dialog med en sociokulturel dialogisk tradition (Vygotskji, 1978; Bakhtin, 2004) og begreber som eksplicit markeret optag (fx Dysthe, 1993, 1995).

Hovedkategori: Engagement with knowlegde sources

Koder	Definition	Eksempler	Uddybning
school teaching (resources, teacher, classmates etc.)	Kategorien bruges, når eleverne henviser til skolekonteksten som kilde for deres viden. Det kan fx være henvisninger til læremidler, lærerudsagn, klasserumssamtaler eller udsagn fra klassekammerater.	<p>Interviewer: Ja. Så når I nu skriver de her ting, altså hvad, hvad bruger I så? Altså hvor får I... når du for eksempel finder på det der med 'hov det her, det skal være, det skal være med fed, fordi det er vigtigt' eller 'den her tegning, skal se sådan her ud' eller 'min tekst skal være...'</p> <p>Stine: Jeg tror, vi har nået at få, fået sådan nogle ideer fra det, fordi at hvis du har set inde i vores klasselokale ikke, så har vi jo de der, hvor det er, at der står de der problemer, og så de forskellige ting rundt omkring, så det var...</p> <p><i>(Interview med Stine og Rikke, fortælling med tegning, D23, 5. klasse)</i></p>	Eleven henviser til nogle plancher/plakater i klassen, som har givet inspiration til nogle af de valg, hun har foretaget, og som hun har fremhævet i interviewet.
home (e.g. parents)	Kategorien anvendes, når eleverne henviser til hjemmekonteksten som kilde for deres viden. Det vil ofte være henvisninger til forældre eller søskende, som har	<p>Interviewer: Og hvor fik du den ide fra?</p> <p>Mads: Fordi at jeg er meget træt om morgenen, og så tænkte jeg, det kunne være sjovt at skrive om det.</p>	

	bidraget med viden eller anden støtte i elevernes skriveproces.	<p>Interviewer: Ja. Hvordan kom du i gang med at skrive det så?</p> <p>Mads: Øhm, altså til at starte med, der kunne jeg ikke rigtig finde et emne og så sådan skulle jeg så lave et debatindlæg derhjemme, øhm og så spurgte jeg så sådan mine forældre, hvad jeg kunne bruge, og så kom de så med nogle forslag. <i>(Interview med Mads og Mie, debatindlæg, B23, 8. klasse)</i></p>	
cultural artefacts (films, books, media), incl. own writing experiences	Kategorien henviser til alle kulturelle artefakter, som eleverne henviser til. Det gælder også egne tekster og tidligere skriveerfaringer.	<p>Interviewer: Okay. Øhm. Og er der noget, altså for ligesom at spørge lidt til det, som jeg også spurgte Otto om, når du skriver det sådan her, er det noget, du trækker på?</p> <p>Søren: Jamen, jeg har læst mange fantasybøger faktisk. Altså det er lige min genre. Det er det, jeg sidder og læser. Så jeg bliver inspireret at nogle forskellige bøger.</p> <p>Interviewer: Og bruger du så det, når du selv skriver?</p> <p>Søren: Ja.</p> <p>Interviewer: Ja.</p> <p>Søren: Så medtager jeg nogle gange lidt noget fra det, for eksempel det her ikke, at han skal til at afsted fra byen. Det er jeg blevet inspireret af.</p>	Første eksempel: eleven henviser til sine erfaringer med at læse fantasy som ressource i egen skriveproces.

		<p>Interviewer: Ja. Otto: [XX] Søren: Fra en bog der hedder XX "Eragon". Interviewer: Nååh, ja. Okay. Søren: Og nej, du kan ikke låne den på biblioteket Otto. <i>(Interview med Otto og Søren, fantasy, B23, 5. klasse)</i></p> <p>Jonas: Ja. Og så var der også en anden, "kunne det være en ide at prøve det i et par uger". Det tænkte jeg lidt mere... fordi jeg tænkte, jeg plejer at skrive mange gange, jeg er ude med vennerne, så skriver jeg, kan vi sige om 10 minutter eller kan vi sige om... og så tænkte jeg, at det ville være lidt for øhm... barnligt at skrive det på et brev til skolebestyrelsen, og så tænkte jeg, hvordan man kunne gøre det mere fint, og så var det sådan...</p> <p>Interviewer: Så det der med, kunne det være en ide, hvor tror du, at det kommer fra hos dig, at du lige finder på den formulering? Jonas: Jeg ved det ikke, måske Sarah har sagt det. <i>(Interview med Morten og Jonas, brev til bestyrelse, D23, 5. klasse)</i></p>	<p>Andet eksempel, hvor det er erfaringer fra egen tidligere skrivning (inkl. læreren - kommer også ind), som eleven trækker på.</p>
--	--	--	--

<p>own life experiences</p>	<p>Kategorien bruges ved elevernes henvisninger til egne livserfaringer som kilde til deres viden. Det kan fx være henvisninger til situationer og hændelser, som eleverne selv har erfaret, og som de trækker på i deres egne tekster.</p>	<p>Rikke: Ja. Jeg kan godt lide det sted, hvor jeg ligesom forklarer, hvorfor man skal bruge sin telefoner i de sproglige fag, fordi jeg har personligt rigtig svært ved altså sådan at skrive og læse, så man ligesom... at på en måde at have en hjælper ved siden af, det tænkte jeg ligesom kunne være ret rart, så ligesom at du kan gå ind og så kan du... for eksempel, hvis du skal skrive på papir, så kan du have den ved siden af dig, så kunne du jo spørge, hvordan staver man til hej på fransk, for eksempel. Så ja. <i>(Interview med Rikke og Stine, brev til bestyrelse, D23, 5. klasse)</i></p>	
------------------------------------	---	--	--

Hovedkategori 5: Genre – embedded in cultures

Hovedkategorien omhandler og identificerer de refleksioner, som ikke direkte er forbundet med de konkrete tekster, eleverne taler om, men som vi samtidig spørger til, og som handler om de mere generelle overvejelser over, hvad det er for en tekst, de har skrevet, og i hvilken situation, den er skrevet. Denne hovedkategori handler også om elevernes udsagn om tekstens eventuelle brug og formål i en

bredere kontekst, herunder om målgruppe og læsere, men også om skolekonteksten, som teksten er skrevet i. Den teoretiske inspiration kommer fra socialsemiotikkens begreb om tekstaktiviteter og genrer som indlejret i både en konkret kommunikativ kontekst og en bredere kulturel kontekst (fx Halliday, 1978; Kress et al. 2005; Smidt, 2009).

Hovedkategori: Genre – embedded in cultures

Koder	Definition	Eksempler	Uddybning
<i>Purpose</i>	Kategorien bruges, når eleverne taler om tekstens mere overordnede formål, fx at overbevise eller at fortælle en historie	<p>Interviewer: Ja. Hvorfor skriver man sådan her, altså sådan en argumenterende tekst i verden, altså hvorfor tror I, at man gør det?</p> <p>Mette: Fordi det er ret vigtigt at kunne, sådan når man kommer ud i det sådan i den virkelige verden eller sådan, når man kommer videre ud i fremtiden, så er det godt at kunne argumentere, fordi der skal man jo kunne argumentere for en masse. (...)</p> <p>Aida: Men også allerede nu, når vi også er børn, så kan vi jo... vi bruger det jo også rigtig meget i hverdagen.</p> <p>Interviewer: Ja.</p> <p>Aida: Ja, hvis jeg skal overbevise mine venner til, at vi skal... for eksempel, jeg skal i tivoli i dag, så hvis jeg skal overbevise mine venner for, at de skal prøve det gyldne tårn med mig, så kan jeg jo argumentere for, hvorfor det er godt.</p> <p><i>(Interview med Mette og Aida, argumenterende tekst, B23, 5. klasse)</i></p>	<p>Dette er et eksempel på at eleven taler om tekstaktiviteten "at argumentere" og de kontekster, det kan være relevant at mestre dette i.</p>

		<p>Interviewer: Ja. Men hvorfor skriver man, sådan en tekst her, hvis man gerne vil opnå noget? Otto: Vil man gerne opnå noget? Interviewer: Jamen, er det ikke det, I gerne vil. Otto: [Jo, fordi... Jo.] Du kan ikke bare gå op til [skoleleder] og sige 'Der skal være en kantine på XX Skole, hej hej'. Søren: [XX] Interviewer: Nej. Søren: Det er måske også nemmere, så du ikke står og stresser i situationen, når du skal stå og sige det. Otto: Mh. Interviewer: Ja. Søren: Så har du kunnet sidde og tænke længe over, hvordan man skriver, hvordan man formulerer det. Interviewer: Ja. <i>(Interview med Otto og Søren, argumenterende tekst, B23, 5. klasse)</i></p>	<p>Eksemplet handler stadig om, at eleven taler om kontekster, hvor det er relevant at kunne argumentere, men her lidt mere nuanceret om, at der er nogle særlige tekstlige forhold, som handler om at planlægge et indhold og at fremstå velformuleret</p>
<p>Text characteristics</p>	<p>Kategorien bruges, når eleven karakteriserer tekstens genre helt overordnet og trækker nogle</p>	<p>Interviewer: Ja. Hvordan... når jeg nu læser de her øhm noveller, hvis de bliver udgivet på Brønshøj Bibliotek eller jeg falder over dem et andet sted,</p>	<p>Eksemplet handler om, at eleven henviser til nogle konkrete indholdsvalg i teksten, som gør</p>

	<p>saliente træk frem ved egen tekst, som de henfører til genren</p>	<p>hvordan kan jeg så se, at det er fantasynoveller, og at det er noveller? Mette: Altså jeg har jo øhm... altså i de fleste bøger, der er jo sådan en bagside, øhm men øhm her der kommer de jo ind i den her verden lige pludselig, fordi de falder i søvn og her er de i en, i en, i en, i en jungle. Interviewer: Ja. Mette: Med nogle meget sjove blomster og lidt mærkelige træer, som ikke er i den sådan virkelig verden og så ser de også mærkelige ud, de har sådan blå hud, de er meget høje, de har en sjov næse agtig. Interviewer: Ja. Så det bliver meget tydeligt der? Mette: Ja. <i>(Interview med Mette og Aida, fantasy, B23, 5. klasse)</i></p> <p>Interviewer: Ja. Ja. Hvordan kan man se på de her tekster, at det er et debatindlæg? Kim: At det... Det er jo meget subjektivt, at det er vores holdning. Interviewer: Ja. Kim: Øhm, og så også man ser lidt forskellige sider. Interviewer: Mh.</p>	<p>teksten genkendelig som en bestemt genre.</p> <p>Eksemplet handler om, at eleven trækker både subjektivitet og en vis flerstemmighed frem som træk i sin tekst, der placerer den i en bestemt genre.</p>
--	--	---	---

		<p>Anna: Og der bliver argumenteret for og imod alt efter. <i>(Interview med Kim og Anna, debatindlæg, D23, 8. klasse)</i></p>	
<p>Recipient/reader awareness</p>		<p>Interviewer: Ja. Og hvorfor skriver man sådan en tekst i verden, kunne jeg også spørge dig, for nu snakker du om her i skolen, hvorfor I har gjort det, men hvorfor... hvorfor findes den ude i verden? Leon: Øhm, i verden, ja det er jo fordi at... altså der er jo folk, der synes, at reportager de er spændende, det er bare den måde, de er stillet op på, sådan... ja der er jo mange mennesker, der godt kan lide at få lidt blikfang, øh, sådan... øh for at øh... altså hvis nu man mangler lidt spænding i livet, altså så ser man en reportage, og de giver mere spænding end andre tekster, føler jeg. Interviewer: Ja. Er det på grund af det blikfang? Leon: Ja, blikfanget ja. Det giver bare lidt mere, øhm... øhh... Ja, det tror jeg er det. (...) Mikkel: Altså jeg læser reportager, men jeg søger jo ikke bare på reportager, ligesom, jeg læser det kun, hvis det er noget, jeg interesserer mig for. Interviewer: Ja.</p>	<p>I eksemplet taler eleven om, at han forestiller sig en særlig modtagergruppe for sin tekst og deres muligheder for og formål med at læse teksten.</p>

Mikkel: Så altså jeg tænker, at den her reportage er til folk, der gerne vil... hvis de nu søger på kirker, så kan det være, at den her kommer frem og så kan de jo også lære noget nyt om, hvad der sker bag facaden i kirker.

Interviewer: Ja. Ja. Og hvorfor skriver man den type reportager i XXX avis for eksempel.

Mikkel: Øh, måske for at få lidt mere opmærksomhed. Fordi XXX avis er ikke en kæmpe avis, så den skriver jo meget lokalt, om hvad der sker i kun XXX jo, det er, derfor den hedder XXX avis, og så skriver man nok den her reportage for to ting, enten... altså... jeg valgte at skrive den eller vi valgte at skrive den, fordi vi synes ikke, at der var nok... at de fik nok anerkendelse, men jeg tænker, at når folk læser den, vidste de jo ikke noget om den før, så er det mere bare for, at nu skal de gerne have lidt baggrundsviden om kirken, hvis de nu gerne... lad os sige, de boede her i XXX, og de gerne ville i kirke lige pludselig, og så søger de bare lige på kirken, så kan de også læse lidt om den, inden de starter og så videre.

Interviewer: Ja. Og hvem er jeres skrevet til, altså nu I har jo lavet det her i klassen, kan man sige, så hvem har I tænkt som modtager af den?

		<p>Mikkel: Faktisk har vi tænkt det som øh lidt ældre mennesker faktisk, fordi de har lidt mere tid, så de tager også oftest i kirke og øhm, ja, de er måske ikke så meget på internettet, men når de er, så er det jo noget, som betyder noget for dem, det kan være at skrive med deres børnebørn eller et eller andet, men det kan også være, at læse om hvor de skal hen for eksempel, og så synes vi, at den ville være perfekt her, fordi at... altså vi snakkede så også med hende der Gitte, det står så ikke i reportagen, men hun mødte jo mange af dem, og dem hun møder, de er måske ikke selv klar over, hvor stor en indsats Gitte gør, så de skal måske også være lidt mere sådan anerkendende overfor hende, når de møder hende.</p> <p><i>(Interview med Leon og Mikkel, reportage, D23, 8. klasse)</i></p>	
<p><i>Purpose in school</i></p>	<p>Her henviser eleven til genrens særlige formål i danskundervisningen</p>	<p>Interviewer: Ja. Hvorfor skriver man sådan her, altså sådan en argumenterende tekst i verden, altså hvorfor tror I, at man gør det?</p> <p>Mette: Fordi det er ret vigtigt at kunne, sådan når man kommer ud i det sådan i den virkelige verden eller sådan, når man kommer videre ud i</p>	<p>Eksemplerne handler om de forskellige formål, arbejdet med de konkrete tekster kan have i skolen. Det første eksempel handler om skolen som øvebane for nogle sproglige færdigheder, der er brug for udenfor skolen.</p>

		<p>fremtiden, så er det godt at kunne argumentere, fordi der skal man jo kunne argumentere for en masse.</p> <p>Interviewer: Ja. Så det er derfor, man skal skrive det i skolen?</p> <p>Mette: Ja, sådan så man kan øve det.</p> <p>Interviewer: Mh.</p> <p><i>(Interview med Mette og Aida, argumenterende tekst, B23, 5. klasse)</i></p> <p>Interviewer: Ja, nemlig. Og hvorfor tror I... hvorfor skriver I den herovre... Hvorfor skriver I sådan en fantasynovelle herovre i skolen i dansk?</p> <p>Mette: Øh, altså [lærer] hun synes nok, altså vi havde skrevet virkelig mange forskellige historier. Vi har skrevet gysere, vi har skrevet #</p> <p>Aida: Tingseventyr.</p> <p>Mette: Ja, tingseventyr. Øhm så det er ligesom en del af et forløb, eller hvad hedder det, altså så skriver vi lidt forskellige genrer.</p> <p>Interviewer: Ja.</p> <p>Aida: Vi øver os også sådan på at sætte punktummer og komma.</p> <p>Mette: Ja, og komma.</p> <p>Interviewer: Ja.</p>	<p>Dette eksempel handler om at skolens skriveundervisning skal introducere til forskellige genrer, men også om at skrivning træner nogle specifikke, formelle skivekompetencer.</p>
--	--	--	--

		<p>Mette: Og # Aida: Anførselstegn og sådan. <i>(Interview med Mette og Aida, fantasy, B23, 5. klasse)</i></p> <p>Interviewer: Ja. Ja. (bladrer i papirer). Og hvorfor tror I så, at I skal skrive den herovre i skolen i danskfaget? (...)</p> <p>Morten: Så altså... det har været et godt emne, og så skulle vi også... Vi skulle nok skrive et debatindlæg på et eller andet tidspunkt, for at forberede os på hvordan det var, hvis vi trak det til eksamen.</p> <p>Interviewer: Arh, ja, så fordi det er en... noget I kan trække til eksamen?</p> <p>Morten: Ja.</p> <p>Sofi: Ja.</p> <p>Interviewer: Ja. Ja. Er der andre grunde til at I skal skrive sådan et debatindlæg, også selvom det nu var om noget helt andet her i danskfaget?</p> <p>Morten: Bare for at prøve det tror jeg.</p> <p>Interviewer: Ja.</p> <p>Sofi: For at se hvordan det er, og hvad det er.</p> <p>Interviewer: Ja.</p>	<p>Eksemplet handler om, at eleverne kan tale om forberedelse til skriftlig eksamen som et formål med skrivning i skolen.</p>
--	--	---	---

		<p>Morten: Det er også derfor, vi har haft de der... Vi havde på et tidspunkt en... en termin... en prøve-terminsprøve, hvis man kan sige det på den måde. Interviewer: Nårh ja. Morten: For også... sådan også... så skulle vi lave et eventyr eller et eller andet, og så skulle vi også prøve at skrive. Interviewer: Ja. Sofi: Så vi ved, hvad det er, når vi skal til eksamen. <i>(Interview med Sofi og Morten, debatindlæg, D23, 8. klasse)</i></p>	
<i>My purpose</i>	<p>Kategorien bruges, når eleven nævner et særligt formål med den konkrete tekst – fx at argumentere for noget bestemt eller at fortælle en historie på en særlig måde</p>	<p>Otto: Jeg kan godt lide at skrive fantasy. # Søren: Jeg kan både lidt at # Otto: Men jeg kan bedst lidt at skrive noget, der sker i den virkelige verden. Så det er også derfor, jeg har fået så meget, som jeg overhovedet kan, af den virkelige verden ind i min fantasyhistorie. Fordi det er det, jeg bedst kan lide at skrive. <i>(Interview med Otto og Søren, fantasy, B23, 5. klasse)</i></p> <p>Mikkel: Mit handler også om slutshaming og mit mål med at skrive det, det var at øhm prøve at</p>	<p>Eksemplet handler om, at eleven har sig eget projekt med teksten: Her at skrive om noget, han finder meningsfuldt at skrive om.</p> <p>Dette eksempel handler om, at elevens særlige formål med</p>

		<p>finde løsninger til at løse problemet. Interviewer: Ja. Mikkel: Ja. Det var ikke så meget XX jeg ville gerne skrive lidt om, hvad det er, men ikke hvad det gør, men mere om hvordan man løser det. Interviewer: Så løsninger fylder mest i sådan din tekst? Mikkel: Ja, det vil jeg sige. Interviewer: Ja. <i>(Interview med Leon og Mikkel, debatindlæg, D23, 8. klasse)</i></p>	<p>teksten handler om et kommunikativt formål om at vise veje frem for løsninger.</p>
--	--	---	---

Referencer

Bakhtin, M.M. (2003). *Ordet i romanen*. Gyldendal

Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language* (2 ed. [1996]). Blackwell Publishing.

Børne- og undervisningsministeriet (2022). Faghæfte for dansk. Hentet juni 2024 fra: <http://www.emu.dk>

Camps A., Guasch, O., Milian, M., & Ribas, T. (2000). Metalinguistic activity: the link between writing and learning to write. In, A. Camps & M. Milian (eds.), *Metalinguistic Activity in Learning to Write*, 103-124. Amsterdam University Press.

Camps, A., & Milian, M. (eds.) (2000). *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam University Press.

Dyson, A. H. (2020) "This isn't my real writing": The fate of children's agency in too-tight curricula, *Theory Into Practice*, 59(2), 119-127, <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702390>

Dysthe O. (1993). Writing and talking to learn: a theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway. *School of Languages and Literature*, University of Tromsø.

Dysthe O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal.

Folkeryd, J.,W., & af Geijerstam, Å. (2019). Formal and informal metalanguage in primary teachers' talk about informational student texts. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(3). <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.2020>

Fontich, X. (2016). L1 Grammar Instruction and Writing: Metalinguistic Activity as a Teaching and Research Focus. *Language and linguistics compass*, 10(5), 238-254. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12184>

Gombert, E. J. (1992). *Metalinguistic development*. Harvester Wheatsheaf.

- Green, B., & Erixon, P-O. (Eds.) (2020). Rethinking L1 education in a global era. Understanding the (post-)national L1 subjects in new and difficult times. Springer.
- Halliday, M. A. K. (1978). Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning (Reprint ed.). Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93-116.
- Hetmar, V. (2000). Elevens projekt, lærerens udfordringer. Dansklærerforeningen
- Hyland, K. (2012). Stance and voice in written academic genres. Palgrave Macmillan
- Ivanic, R. (1998). Writing and identity. John Benjamins.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. In *Style in language* (pp. 350-377). MIT Press.
- Kress, G. (1997). Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy. Routledge.
- Kress, G., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Jones, K., & Reid, E. (2005). English in Urban Classrooms: A Multimodal Perspective on Teaching and Learning. Routledge.
- Kress, G. (2010). Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. Routledge.
- Krogh, E., & Penne, S. (2015). Introduction to 'Languages, Literatures, and Literacies': Re-searching paradoxes and negotiations in Scandinavian L1 subjects. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 15(3), 1-16. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2015.15.01.12>
- Laursen, H.P. (2018). "Jeg sidder inde i den tekst". Om skriveridentitet, sprogindlæreridentitet og sprogstræk. I Danbolt, A.M, Alstad, G.A & Randen, G.T (red.) *Litterasitet og flerspråkighet – muligheter og udfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (s. 41-56). Fagbokforlaget.
- Liberg, C., af Geijerstam, Å., & Folkeryd, J. (2011). Scientific Literacy and Students' Movability in Science Texts. In, C. Linder, L. Östman, D. A. Roberts, P. Wickman, G. Ericksen, & A. MacKinnon, (eds.), *Exploring the landscape of scientific literacy*. Routledge.
- Lillis, T. (2001). Student Writing. Access, Regulation, Desire. Routledge

- Love, K., & Sandiford, C. (2016). Teachers' and students' meta-reflections on writing choices: An Australian case study. *International Journal of Educational Research*, 80, 204-216.
- Macken-Horarik, M., & Isaac, A. (2014). Appraising Appraisal. In G. Thompson & L. Alba-Juez (Eds.), *Evaluation in Context*. John Benjamins.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Myhill, D., Jones, S., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27, 139–166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myhill, D., Newman, R., & Watson, A. (2020). Going Meta: Dialogic Talk in the Writing Classroom. *Australian Journal of Language and Literacy*, 43(1), 5-16.
- Myhill, D., Newman, R., Watson, A., & Jones, S. (2022). Writing dialogues: Metalinguistic talk about writing. In, R. Solheim, H. Otnes, & M. O. Riis-Johansen, *Samtale, samskrive, samhandle: Nye perspektiv på muntlighed og skriftlighed i samspill*, 71-93. Universitetsforlaget.
- Terry, G., & Hayfield, N. (2020). Reflexive thematic analysis. In M. R. M. Ward & S. Delamont (eds.), *Handbook of qualitative research in education*, 430–441. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781788977159.00049>
- Smidt, J. (2004). Sjangrer og stemmer i norskrommet – kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning. Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2009). Developing Discourse Roles and Positionings. An Ecological Theory of Writing Development. In, R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand, & J. Riley (eds.), *The Sage handbook of Writing Development* (pp. 117-125). SAGE Publications Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9780857021069.n8>
- van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. *Educational Linguistics*. Springer Netherlands
- van Rijt, J., Banga, A., & Goudbeek, M. (2023). Getting a load of linguistic reasoning: How L1 student teachers process rules of thumb and linguistic manipulations in discussions about grammar. *Applied Linguistics*, 1-27. <https://doi.org/10.1093/applin/amad011>

Vaughn, M. (2020). What is student agency and why is it needed now more than ever?, *Theory Into Practice*, 59(2), 109-118, <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702393>

Vaughn, M. (2021). Student agency: Honoring student voice in the curriculum. Teachers College Press.

Vaughn, M., Jang, B. G., Sotirovska, V., & Cooper-Novack, G. (2020). Student Agency in Literacy: A Systematic Review of the Literature. *Reading Psychology*, 41(7), 712–734. <https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1783142>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>.

Watson, A. M., & Newman, R. M. C. (2017). Talking grammatically: L1 adolescent metalinguistic reflection on writing, *Language Awareness*, 26(4), 381-398, <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410554>

White, P. R. R. (2002). Appraisal: The Language of Evaluation and Stance. In J. Verschueren, J. Östman, J. Blommaert, & C. Bulcaen (Eds.), *The Handbook of Pragmatics*. John Benjamins.

White, P. R. R. (2003). Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, 23(2), 259-284.

