

HVEM ER DU FAN AF? OM SKRIVERIDENTITET, SPROGINDLÆRERIDENTITET OG SPROGSTRÆK

HELLE PIA LAURSEN, LEKTOR, PH.D., DANMARKS INSTITUT FOR PÆDAGOGIK OG UDDANNELSE (DPU), AARHUS UNIVERSITET

Tegn på sprog er et foreløbigt otteårigt forsknings- og udviklingsprojekt (2008-2016), der følger fem forskellige danske klasser med stor sproglig diversitet.

I hver af klasserne gennemføres en række forskellige dataindsamlingsaktiviteter, der er tilrettelagt med henblik på at få indsigt i børns betydningsdannelse omkring skrift i et flersprogethedsperspektiv. Samtidig samarbejder klassens lærere og en forskningsmedarbejder om at afsøge og analysere muligheder for at tilrettelægge en læse- og skriveundervisning, der tager højde for den sproglige diversitet, som den tager sig ud i de forskellige klasser.

Projektet ledes af Helle Pia Laursen, AU (DPU). Som forskningsmedarbejdere deltager Lone Wulff fra UCC, Birgit Orluf fra UCL, Uffe Ladegaard fra UCL, Line Møller Daugaard fra VIA UC og Winnie Østergaard fra UCN.

Projektet gennemføres som et samarbejde mellem Aarhus, Aalborg, Vejle, Odense og Københavns Kommune, DPU – Aarhus Universitet, professionshøjskolerne VIA UC, UCN, UCL og UCC og er finansieret af de nævnte kommuner og professionshøjskoler, DPU ved Aarhus Universitet samt Undervisningsministeriet.

Naja Dahlstrup Mogensen (DPU) har som videnskabelig assistent bidraget til analysen af dette datamateriale.

Ud fra et dialogisk og dynamisk syn på skriveprocessen sættes i denne artikel fokus på børns betydningsdannelse i og omkring teksten-i-proces i generel forstand og i et andetsprogs perspektiv. I artiklen peges på en potentiel sammenhæng mellem skriveridentitet, sprogindlæreridentitet og anvendelse af sprogstrækkende strategier, som er fremanalyseret i den forskergenererede dataindsamlingsaktivitet *Hvem er du fan af?* fra forsknings- og udviklingsprojektet *Tegn på sprog*.

Hvem er du fan af? – Et dialogisk og dynamisk perspektiv på skriveprocessen

"[J]eg sidder inde i den tekst", forklarer Patryk, da han bliver spurgt, hvad han særligt godt kan lide i den tekst, han har skrevet om at være fan af nogen. Bemærkningen falder i en samtale mellem en forskningsmedarbejder, Birgit, og tre drenge fra femte klasse, Patryk, Adnan og Ayman, under en af de forskergenererede aktiviteter, der er del af det igangværende forsknings- og udviklingsprojekt *Tegn på sprog*. Ét blandt flere mål er her at få adgang til de komplekse processer, der indgår i børn og unges betydningsdannelse omkring skrift. Hvordan trækker børnene på deres tidligere møder med forskellige sproglige og andre semiotiske ressourcer, og hvordan interagerer de med og gør de brug af de ressourcer, der gøres tilgængelige for dem i betydningsdannelsesprocessen? Forskningsinteressen er i den sammenhæng dels at få en dybere indsigt i disse processer i et børneperspektiv i mere generel forstand og dels at forstå dem i et flersprogetheds- og andetsprogs perspektiv. En del af dataindsamlingen i *Tegn på sprog* finder sted gennem interviews

og gennem en række forskergenererede aktiviteter, hvor børnene indgår i forskellige betydningsskabende processer omkring skrift i samspil med andre semiotiske systemer. Disse aktiviteter er tilrettelagt med forskellige delmål for øje, således at børnene inviteres til at interagere med, om og omkring skrift på forskellige måder. I nogle af aktiviteterne indgår en direkte invitation til børnene til at inddrage andre sprog end dansk, mens andre af aktiviteterne som udgangspunkt er centreret om at læse eller skrive en tekst på dansk. Det sidstnævnte er tilfældet i den aktivitet, vi har kaldt *Hvem er du fan af?*, hvilket også er overskriften på den opgave, børnene blev stillet overfor, da vi bad dem om hver især at skrive en tekst om at være fan af nogen.

Hvordan trækker børnene på deres tidligere møder med forskellige sproglige og andre semiotiske ressourcer, og hvordan interagerer de med og gør de brug af de ressourcer, der gøres tilgængelige for dem i betydningsdannelsesprocessen.

Tilrettelæggelse af *Hvem er du fan af?* er baseret på et dialogisk og dynamisk perspektiv på skriveprocessen inspireret af skriveforskeren Theresa Lillis (2001; 2003; 2013). Der er flere lag i dette dialogiske og dynamiske perspektiv. Dels vil enhver teksts-kabelse altid bygge på allerede eksisterende semiotiske ressourcer og trække på ord, fraser, sætningsstrukturer, genretræk med mere, der bærer betydning med sig fra de sammenhænge, de tidligere er indgået i. Dels vil processerne omkring teksts-kabelsen typisk involvere flere mennesker. Selve skrivningen er måske igangsat på foranledning af andre, foregået i interaktion med andre eller med sparring fra andre. Og endelig er teksten i sig selv mobil. Den kan flytte sig og blive læst, diskuteret og brugt af andre i nye sammenhænge.

Med dette dynamiske perspektiv flyttes fokus fra teksten alene som et færdigt produkt til et blik på teksten-i-proces. Med det for øje har vi med *Hvem er du fan af?* ønsket at komme tæt på børnenes overvejelser over skriveprocessen og de valg, de har truffet undervejs, og derfor søgt at skabe et rum, hvor børnene – i dialog med andre børn og den forskningsmedarbejder, der er tilknyttet klassen – kunne kommentere og diskutere deres tekster.

Talkback som inspiration

En inspirationskilde i tilrettelæggelsen af *Hvem er du fan af?* er Theresa Lillis' begreb *talkback*. I 2001 introducerede Lillis dette som et alternativ til feedback som led i et studie af universitetsstuderendes akademiske skrivning og som led i en kritik af de skrivevejledningsprocesser, der baserer sig på en monologisk og evaluerende feedback. I stedet for en vurderende, normerende og dirigerende tilgang til de studerendes tekster ønskede hun at forankre skrivevejledningen – og sin forskning – i en dialogisk, spørgende og afsøgende pædagogisk tilgang, hvor de studerende af flere omgange blev spurgt om deres valg, processer og mulige forandringer og fremtidige praksisser.

Vi har ladet os inspirere af Lillis' *talkback*-begreb, om end situationen for os er en anden end Lillis'. Lillis arbejder med voksne studerende i universitetssammenhænge, vi med elever i skolen. Lillis' forskning i og med *talkback* strækker sig over længere tid, hvor hun har været i dialog med de samme studerende om den samme tekst af flere omgange, hvor vores begrænser sig til en enkelt samtale, der indgår i et bredere anlagt forsknings- og udviklingsprojekt. I Lillis' forskning foregår dialogen mellem hende og en enkelt studerende, mens den i vores finder sted mellem forskningsmedarbejderen og tre elever. Lillis' opmærksomhed har været særligt rettet mod det, hun kalder 'ikke-traditionelle' universitetsstuderendes akademiske tekster og literacy-praksisser, hvor vores fokus i *Hvem er du fan af?* i særlig grad er på andetsprogsdimensionen i elevernes betydningsdannelsesprocesser i og omkring deres tekster.

Aktiviteten blev forberedt ved, at eleverne hver – efter en introduktion i klassen – skrev en tekst om at være fan. Eleverne blev derefter – i grupper på tre – spurgt ud om teksten og skriveprocessen med udgangspunkt i en række vejledende spørgsmål, der på forhånd var forberedt i forskningsgruppen.

- Hvad synes du lykkedes godt i din tekst?
Er der noget, du er særlig tilfreds med? (en god pointe, et godt afsnit, fedt ord)
- Har du fået det med, du gerne ville og synes var vigtigst?
Er der noget, du synes mangler?
Hvorfor kom det ikke med?
- Eventuelt uddybende spørgsmål til indholdet (fokus på at skrive om dette indhold)
Eventuelt spørgsmål om skriveridentitet og selv-fremstilling
- Find et særligt godt sted i din tekst!
Har du brugt nogen særligt gode ord?



- Er der særligt gode sætninger?
Tegnsætning? Layout? Argumentstruktur?
- Var der noget, der var svært eller drillede?
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)
- Hvordan ser en rigtig blæret fantekst ud, synes du?
- Ser du anderledes på din tekst nu, hvor vi har snakket om den?
Hvad synes du om at snakke om jeres tekster på den her måde?
Er der noget, du ville gøre anderledes, hvis du skulle starte forfra nu?
- Er der noget ved jeres tekster, vi ikke har snakket om?

Semiotiske ressourcer: valg og forventninger

Når børnene skriver, trækker de på og interagerer med sproglige og andre semiotiske ressourcer, som de har

kendskab til gennem tekster, de har mødt i forskellige sociale sammenhænge i og uden for skolen, samtidig med at de fortolker og responderer på forventninger, der institutionelt omgærder skriveprocessen. Det kan for eksempel være eksplicit formulerede forventninger fra introduktionen af den konkrete opgaveformulering, og det kan være mere generelle (forestillede) forventninger til, hvad og hvordan *man* skriver i skolen. Med udgangspunkt i studier af 'writer identity' (fx Clark et al., 1990; Ivanič 1995) beskriver Lillis (2001), hvordan det er i dette spændingsfelt, skrivere træffer en række valg om a) hvem de kan være, og hvem de gerne vil være, når de skriver, b) hvad de kan, og hvad de gerne vil udtrykke, og c) hvordan de kan, og hvordan de gerne vil udtrykke det (Lillis, 2001).

Relationen mellem børnenes valg af semiotiske ressourcer, afsøgning af nye sproglige ressourcer og skriveridentitet bliver ofte synlig, når børnene i samtalen om teksterne for eksempel spørges om, hvad de synes er lykkedes godt i deres tekster. Det er tydeligt i den bemærkning, som Patryk indledte denne artikel med. Forud for dette udsagn ligger et søgende svar på forskningsmedarbejderens spørgsmål: "Jeg er sådan,



øh, tilfreds med, at det som jeg har... for jeg har prøvet at, sådan det jeg siger (han peger her med hånden ind på sig selv). Øh, ja. Fordi sådan at hele teksten, det er sådan noget, jeg siger, så det er sådan hvor, som at jeg tænker, som om jeg sidder inde i den tekst". På forskningsmedarbejderens opfordring uddyber Patryk det ved at fortælle, hvordan han har ønsket, at selve tankeprocessen skulle fremgå af hans tekst, hvor han for at illustrere det har indsat et komma, tre på hinanden følgende punktummer og et udråbstegn. Hertil kommer, at han med en lille pære har symboliseret, hvordan der går et lys op for ham.

I andre tilfælde fremhæves et særligt ord (dødspil, distrikt), en særlig vending ('donere til de fattige', 'sprede glæde gennem sine sange') eller et særligt billede ('synger som en fugl'), eller som en af drengene, Azhar, siger, at han har 'sat ord ind', 'han ellers ikke plejer at bruge'. Men det kan også være et særligt stilistisk træk, som når Gulnar udpeger den del af sin tekst, hvor hun opremser, hvad der er særligt ved Justin Bieber: 'Hans stemme, hans stil, hans hår, kort sagt alt'. Eller det kan være særlige tegn som hos Patryk, ligesom det kan være apostrof-

fen i Ballon d'Or eller kolonnet foran opremsningen af bandmedlemmerne i 'One direction', der trækkes frem. Ofte bliver udpegningen af de særligt vellykkede træk efterfulgt af redegørelser for de overvejelser, der er gået forud for valget, og de processer, der har været involveret deri. Det ser vi for eksempel i samtalen mellem forskningsmedarbejderen Winnie og de tre drenge Salman, Rafal og Hashir. Alle tre drenge har valgt at skrive om fodboldspillere, Rafal om Szczesny og Salman og Hashir om Ronaldo. Her fortæller Salman om, hvordan han havde problemer med at stave til Ballon d'Or.

Winnie: Var der et sted i jeres tekst, der drillede jer, eller hvor der var et svært ord, eller noget I syntes var svært at formulere?

Salman: (*prompte*) Ballon d'Or! Først så troede jeg, at apostroffen skulle være her, men det sku det ikk'. Så jeg blev lige nødt til at google det og finde ud af, hvordan man staver til det.

Winnie: Ja. Ved du, hvad Ballon d'Or betyder? (*Hashir kigger opmærksomt/nysgerrigt op på forskningsmedarbejderen og så på Salman*)

Salman: Nej, jeg ved bare, det er en pris.

Winnie: Du ved, det er en pris, som man får. Hvis nu vi kigger på Hashirs billede (*Hashir løfter sit papir og holder billedet op, så de andre kan se det*). Der holder han den her pris, ikke også, en Ballon d'Or. Det betyder den gyldne bold. Ballon, det tror jeg er bold.

Salman: På fransk eller hvad?

Winnie: Ja, og så or, det er vist guld.

Ballon d'Or er en term, der går igen mange gange i datamaterialet. Mange børn har valgt at skrive om fodboldspillere, og flere af disse om Cristiano Ronaldo, der netop havde vundet denne pris for bedste fodboldspiller 2013. I teksterne indgår Ballon d'Or som en central informativ ressource og dermed som en ressource, der er med til at fremstille forfatterne som eksperter og som vidende om de særlige ord og udtryk, der knytter sig til det emneområde, de skriver om. Forskningen i 'writer identity' (fx Ivanič 1998) har peget på, hvordan enhver skriver gennem de valg, han eller hun træffer, ikke bare portrætterer det eller dem, der skrives om, men også skaber sig selv som skriver, idet man altid skriver ud fra en eller

flere positioner, der har betydning for de ressourcer, man vælger at trække på. Som man ser, synes Ballon d'Or at indgå i en sådan portrættering som en udvalgt semiotisk ressource, der samtidig klinger særligt (fransk) og tager sig særligt ud i sin grafiske form, hvilket altså for Salman er værd at investere så meget i, at han googler det for at være helt sikker på at få apostroffen sat rigtigt. Og som det fremgår af hans tekst nedenfor, har han efterfølgende brugt ordet Ballon d'Or tre gange i sin tekst på tre forskellige måder: i selve teksten, i en forklaring af ordet i en parentes og i en billedtekst.

De semiotiske valg, børnene træffer i skriveprocessen, hænger sammen med den måde, de ønsker at fremstå på gennem deres tekster, der igen må ses i sammenhæng med deres fortolkning af de forventninger, der institutionelt omgærdet skriveprocessen. Dette spændingsfelt mellem de oplevede forventninger til skrivningen og de valg af semiotiske ressourcer, der træffes, bliver også et centralt tema i samtalen mellem Salman, Hashir, Rafal og Winnie. På spørgsmålet om, hvordan en rigtig blæret fantekst skulle se ud,

Cristiano Ronaldo

Jeg er fan af Ronaldo fordi jeg syntes at han er en god fodboldspiller fordi han spiller godt og han er verdens bedste fodboldspiller. Og der var på et tidspunkt hvor at sagde i den her uge vil jeg give alle de penge jeg tjener til fattige folk. Han donerede sin også sin Ballond'or væk til fattige (Ballond'or er en fodbold pris). Ronaldo har lige rundet 400 mål.

Ronaldo spiller i Real Madrid og han kommer fra Portugal.



Jeg har valgt det her billede fordi det viser at han lige har vundet prisen ballon d'or.

Salmans fantekst

siger Salman, at der skulle være billeder, mens Hashir fremhæver, at teksten skal være lang for at være blæret. Det leder til følgende samtale:

Winnie: Den skal være lang, Hashir, siger du. Hvorfor det?

Hashir: *(trækker på skuldrene og smiler så prøvende)* Ellers så er det ikke sjovt at læse den. Det synes jeg heller ikke, min er, når det kun er 2-3 linjer.

Winnie: Synes du, din er for kort eller hvad? *(Hashir bekræfter)* Hvad ville du gerne mere have haft med, tænker du, hvis du fik lov til at skrive teksten om?

Hashir: Vi sku', vi sku', vi sku'... Vi sku' ikk' skrive om

øh.. *(kigger lidt frustreret ud i luften)*. Vi sku' ikk' skrive om, hvor gammel han er og sådan noget. Vi skulle bare skrive, hvorfor man er fan af ham. Så, det kan man ikk' skrive så langt om.
(...)

Winnie: Så der er simpelthen nogle informationer, du gerne ville have haft med nu, hvis jeg sagde: "Nu må du lave en fantekst, en blæret fantekst om Cristiano Ronaldo, og du må lave den, liiige som du gerne vil"? Hvem skulle så... Hvem skulle egentlig læse den, hvem skulle den så være rettet til? Skulle det være en på din egen alder, eller en på alder med mig, eller...?

Jeg er fan af Cristiano Ronaldo Cr7

Jeg er fan af Cristiano Ronaldo fordi han er den bedste fodbold spiller og når man er fan af Ronaldo skal man se hans kampe. Han spiller i Real Madrid og er en speciel spiller. Jeg elsker Også Ronaldo fordi han hjælper de fattig lande.



Hashirs fantekst

Hashir: (*kigger rundt, gaber og trækker sig tilbage i stolen, før han siger*) Det er nogen gange derhjemme, så på computeren, så har jeg også sådan noget Word, så skriver jeg mange historier om fodboldspillere og sådan. Det er sådan nogen lange nogen, jeg skriver.

Winnie: Ja. Skriver du dem bare til dig selv så, eller hvordan?

Hashir: (*nikker*) Og så kopierer jeg dem. Så har jeg dem bare.

Salman: Man kan også bare skrive dem til andre fans.

Winnie: Ja. Til andre fans. Ja. Hvad skulle der være med i sådan en historie, man skriver til andre fans?

Hashir: Jeg skriver, hvornår han er født, hvor mange år han er, og ... karriere og sådan dér.

I uddraget her ses, hvordan Hashir udfolder et spændingsfelt imellem det, der i hans øjne forventes, at han skal, og det, han gerne ville – og *kunne* – udtrykke. Grunden til, at hans tekst er så kort, er ifølge Hashir, at de skulle skrive om, "hvorfør man er fan". "Så", siger han "det kan man ikk' skrive så langt om." Således henviser han til den konkrete opgaveformulering, som understreges sprogligt ved, at Hashir fem gange gentager "Vi sku". Hashir har holdt sig stringent til at opfylde kravet til opgaven og har derfor ikke skrevet biografiske informationer om Ronaldo i sin tekst. På et mere generelt, forestillet forventningsplan til, hvordan man skriver i skolen, kan man koble denne opmærksomhed på, hvad man skal og ikke skal, til den sproglige korrekthed, der karakteriserer Hashirs tekst.

Hashirs tekst kan karakteriseres som kort, korrekt og urisikabel, og om skriveprocessen fortæller han, at han ikke syntes, der var noget, der var svært. Salman derimod vil, som vi har set illustreret ovenfor, gerne tale om, hvad der var svært for ham, og hans tekst kan overordnet karakteriseres som længere, mere kompleks og vovet. Hvor Hashir i *skolesammenhæng* holder sig til det sprog, han kender, står hans undvigelses- og sikkerhedsstrategi i denne situation over for Salman, der har kastet sig ud på ukendt land og benyttet sig af strategier til at undersøge noget sprogligt, som han efterfølgende anvender i sin tekst. Men Hashirs undvigelses- og sikkerhedsstrategi står i uddraget også i modsætning til Hashir selv, som skriver *derhjemme*, når han på sin computer skriver lange tekster i Word til sig selv uden skoleopgavens begrænsning.

Inden for det ovenfor omtalte spændingsfelt kan man altså sige, at Hashir og Salman tilsyneladende har

truffet en række modsatrettede valg på baggrund af deres fortolkninger af de forventninger, der knytter sig til den konkrete skriveopgave, og nogle mere generelle forestillinger om, hvordan man skriver i skolen. Hvor Salman har valgt at kaste sig ud i at strække sproget, synes Hashir at have holdt sig til det sprog, han kender. Dette begrundes han (indirekte) under samtalen med, at han fortolker opgaven som begrænset og begrænsende. Således ser det ud, som om Hashirs fortolkning har resulteret i, at han har truffet nogle valg, der ikke synes at indebære, at han *strækker sproget*, men i høj grad holder sig til det sprog, han føler sig sikker på.

Interaktion og nye semiotiske ressourcer

Gennem samtaleaktiviteten får vi, som beskrevet ovenfor, adgang til nogle af de valg, børnene har truffet undervejs i skriveprocessen, og til den måde, de vælger at fremstille disse valg og sig selv som skrivere på i den konkrete situation. Vi har på den måde fået øje på den potentielle sammenhæng mellem, om børnene kan se sig selv i den tekst, de skriver, og om de investerer i den skriveridentitet, der følger med, ligesom vi har fået øje på, hvordan investeringen i skriveridentiteten i mange – men ikke i alle – tilfælde synes at lede til en investering i at strække sproget, der ikke mindst i en andetsprogssammenhæng spiller en central rolle i sprogtilegnelsesprocessen (se herom fx Laursen, 2005; Orluf et al., 2012; Laursen, 2013; Østergaard et al., 2014). Et tilsvarende billede af en sådan sammenhæng mellem investering i skriveridentiteten og investering i at strække sproget tegner sig i den mundtlige interaktion, der udspiller sig omkring teksterne.

Ser vi for eksempel på Hashirs deltagelse i samtaleaktiviteten, er den generelt præget af tilbageholdenhed og kortfattede svar på forskningsmedarbejderens spørgsmål. På spørgsmålet om, om han har fået det med, han gerne ville, nikker han hurtigt, og på spørgsmålet om, om der var noget, der drillede, svarer Hashir: "Jeg syntes ikke, der var noget, der var svært." Men der er også brud på dette generelle billede, der dels handler om, at hans generelt korte svar erstattes af en begejstret og optaget involvering i samtalen, når den handler om tekstens indholdsside (fodbold), og dels om, at Hashir alligevel åbner for, at han selv finder sin tekst for kort og gerne ville have skrevet mere. Når samtalen falder herpå, indgår Hashir anderledes engageret i samtalen, som vi for eksempel kan se det ske i det tidligere præsenterede uddrag, hvor han ivrigt fortæller om, hvordan han ville have skrevet en meget længere tekst, og henviser til det, han fremstiller som opgavens begrænsning, nemlig



at fokus er på det at være fan frem for en decideret biografi om idolet. Sidst i det tidligere præsenterede uddrag ser vi Hashir nævne *karriere* som noget af det, han ville have skrevet om derhjemme. Ordet *karriere* har forskningsmedarbejderen seks minutter tidligere introduceret, hvor hun udtrykte, at hun ved tekstlæsningerne blev nysgerrig på, hvor langt Rafals folbold-spiller og Ronaldo er i deres karrierer. På det tidspunkt fulgte Hashir ikke op på dette, men sprang over, sådan som han gør ofte i samtalen. Men her ser vi altså tegn på, at han har opsnappet en sproglig ressource i den mundtlige interaktion, som han – lidt søgende – indrager her i sin fremstilling af sig selv som skriver og som vidende om det indhold, han skriver om.

Analysen af fanaktiviteterne har således bidraget til at få øje på et nyt perspektiv i 'writer identity'-forskningen, nemlig den potentielle forbindelse mellem 'writer identity', sproglereridentitet og anvendelse af sprogstrækkende strategier.

Et andet eksempel ser vi hos Tora. Tora er inden for det seneste år kommet til klassen fra en modtagelsesklasse, der på skolen benævnes som M-klassen. Hun bliver interviewet sammen med Emilie og Naima af

Winnie, og hun fremstår i begyndelsen af interviewet meget tilbageholdende og undvigende for i løbet af aktiviteten at bevæge sig i en langt mere deltagende retning. Mens Emilie og Naima kommer med spontane udbrud om deres egne tekster, da børnene får dem udleveret af forskningsmedarbejderen, sidder Tora stille med sin tekst og siger ingenting. Da børnene forhandler om, hvem der skal læse højt først, og Naima foreslår Tora, er Toras reaktion afvisende: "Jeg var lige M-klasse – nej!". På forskningsmedarbejderens forskellige spørgsmål til Toras tekst svarer Tora ved ganske kort enten at ryste på hovedet eller trække på skuldrene. Hendes blik er flygtigt; hun kigger ofte ned og væk. Således kan hun i situationen karakteriseres som undvigende i forhold til den konkrete aktivitet, hvor de snakker om børnenes tekster. I det følgende uddrag ser vi i første omgang et eksempel på Toras undvigelse, når hun kigger ned, trækker på skuldrene og svarer helt kort og undvigende. Men vi ser også, hvordan hun alligevel stille insisterer på, at hun faktisk har fået skrevet noget tekst:

Winnie: Hvad med dig, Tora, er der mere, du gerne ville have haft med i din tekst om Johnny Depp?

Tora: *(kigger ned, mens hun nikker stille)*

Winnie: Hvad skulle det være for eksempel.

Tora: *(trækker på skuldrene og kigger stadig ned)*
Det ved jeg ikke.

Winnie: Det ved du ikke.

Tora: Jeg synes, jeg har skrevet lidt.

Forskningsmedarbejderen giver Tora ret i, at hun har fået skrevet lidt, og peger på, at Tora for eksempel har fået den lange række af film med, som Johnny Depp har spillet med i. Det bringer Naima til at fortælle, at hun også har set Edward Saksehånd, og de begynder at snakke om filmen og om, at han har saksehænder. Tora smiler nu, og da forskningsmedarbejderen spørger, hvad der så sker med ham i filmen, og Naima begynder at fortælle, insisterer Tora pludselig på, at hun vil fortælle:

Tora: Jeg vil, jeg vil, jeg vil! Fordi ... en mand, han, altså doktor, eller, han har lavet ham, men han er død, før han er færdig med at lave ham, bygge ham. Og så, øhm, kommer der en dame, og hun finder ham, og så hun tager ham med sig.

Naima: Ja, passer ham.

Tora: (*kigger på Naima, der kigger tilbage på Tora*)
Ja.

Som det fremgår af uddraget, sker der her, 12 minutter inde i aktiviteten, et brud, hvor ordene pludselig vælter ud af Tora, der indtil da har forholdt sig meget tavs. I forlængelse af ovenstående uddrag følger en fælles udredning af filmens handling, hvor forskningsmedarbejderen spørger, og både Naima og Tora deltager og supplerer hinandens svar. Denne supplerer sker både på et semantisk plan, hvor de i fællesskab rekonstruerer handlingen, men også på et sprogligt plan, hvor Naima tilbyder ord, når Tora mangler dem på dansk. Snakken om filmen Edward Saksehånd leder altså til et brud med det, der ellers fremstår som et undvigelsesmønster, hvor det forsigtige og tilbageholdende, der kan tolkes som en sproglig usikkerhed på dansk og et ubehag ved at fremstå som 'non-native speaker', erstattes af en begejstret og mere vovet deltagelse, når snakken falder på noget, der interesserer hende.

Det dialogisk-dynamiske perspektiv: skriveridentiteter, sprogindlæreridentiteter og sprogstræk

Analysen af fanaktiviteterne har således bidraget til at få øje på et nyt perspektiv i 'writer identity'-forskningen, nemlig den potentielle forbindelse mellem 'writer identity', sprogindlæreridentitet og anvendelse af sprogstrækkende strategier. Først og fremmest ses en sammenhæng mellem, om børnene kan se sig selv i den tekst, de skriver, og om de inve-

sterer i den og i den 'writer identity', der følger med. Men vi ser også, at der med investeringen i teksten ofte følger en investering i at strække sproget for at give teksten netop det udtryk, børnene gerne vil have frem, og for at skrive sig selv ind i teksten på en måde, der får dem til at fremstå, som de gerne vil fremstille sig selv. Endelig ser vi, hvordan en sådan investering synes at gøre, at børnene i mange tilfælde overvinder en eventuel modstand mod at fremstå som 'non-native speakers'. Det forekommer nemlig, at der blandt mange af børnene i flere situationer kan være et ubehag forbundet med at tage en sprogindlæreridentitet på sig, der til tider nærmest tager sig ud som en sprogskam (svarende til den 'literacy shaming', som Bartlett (2008) har set i sin forskning af voksne, der sent er begyndt at lære at læse og skrive. Men samtidig er der i materialet også tendenser til, at investeringen i teksten bliver stærkere end frykten for at falde igennem som 'non native speaker'. Meget tyder således på, at hvis børnene kan se sig selv som skrivere, er de også mere villige til at påtage sig en sprogindlæreridentitet og i forlængelse heraf til sprogligt at vove mere.

Det er blandt andet her, det dialogiske perspektiv på elevernes tekstproduktion har sit potentiale. I *talkback*-rummet foldes der gennem dialogen en bredere palet af skriveridentiteter ud, når børnene inviteres til at fortælle om ikke bare *den tekst, der er*, men om *den tekst, der kunne være*. Under samtalen ser vi børnene udnytte denne mulighed til at fortsætte den 'befolkning af teksten med intentioner' (Lillis, 2001), der blev påbegyndt under skriveprocessen, og at reflektere over de valg, de har truffet og en anden gang vil kunne træffe.

Meget tyder således på, at hvis børnene kan se sig selv som skrivere, er de også mere villige til at påtage sig en sprogindlæreridentitet og i forlængelse heraf til sprogligt at vove mere.

Set i et interaktionelt perspektiv er det særlige ved denne aktivitet, som tidligere beskrevet, at *talkback*-dialogen indebærer en forskningsmedarbejder og hele tre børn, hvor Lillis' *talkback*-situation tog form af individuelle samtaler med den pågældende skriver. I dette tilfælde har vi altså en kompleks sammenhæng bestående af forskningsmedarbejder, skriver og to andre skrivere, hvilket så at sige øger mulighederne for det dialogiske principps udfoldelse. Denne kompleksitet har

sandsynligvis bidrager til i forskningsmæssig sammenhæng at få øje på det ekstra lag i det dialogisk-dynamiske perspektiv, som invitationen til sprogstræk udgør. Eksemplerne Tora og Hashir viser, hvordan sprogstrækket folder sig ud som brud med undvigelsesstrategier, når begejstringen for samtaleemnet – henholdsvis film og fodbold – overgår tendensen til at holde sig tilbage. I Toras tilfælde bliver det tydeligt, hvordan invitationen til at strække sproget i denne konstruktion foldes ud, idet Tora ikke blot taler med forskningsmedarbejderen, men også indgår i en sprogstrækkende dialog med Naima, når de sammen rekonstruerer handlingen i Edward Saksehånd. I den mundtlige interaktion ses således, hvordan børnene i situationen strækker sproget eller bliver opmærksomme på nye ressourcer, som de afprøver i samtalen.

Udover at aktiviteten har givet indblik i børns betydningsdannelse i skrivepædagogiske sammenhænge, har den tillige åbnet for et didaktisk potentiale i forhold til indsigter i, hvordan skriveaktiviteter med fordel kan inddrage det dialogisk-dynamiske perspektiv i forbindelse med pædagogisk-didaktiske hensigter om at invitere eleverne til at strække deres sprog. Når man i pædagogisk-didaktisk sammenhæng anskuer teksten som en konstruktion i et processuelt lys frem for at anskue den som et færdigt produkt og på det grundlag inddrager en fælles *talkback*-situation, åbnes der for en diskussion mellem børnene og den voksne ikke alene af de valg, der er truffet, men også af de valg, man *kunne* træffe, hvis man efterfølgende kunne skrive teksten om eller en anden gang skrive en tilsvarende eller måske en helt anden tekst.

Aktiviteten har således også skabt en opmærksomhed på et ikke tidligere ekspliciteret forskningsmæssigt og didaktisk potentiale ved Lillis' dialogiske *talkback*-metode, nemlig den sammenhæng, der synes at være mellem skriveridentitet, sprogindlæreridentitet og sprogstrækkende strategier, og den invitation til at strække sproget, den kan fremkalde, og som udfolder sig i et hav af eksempler, hvoraf der her kun er præ-senteret nogle få.

Litteratur

Bartlett, L. (2008). To seem and to feel. Engaging cultural artefacts to "do" literacy. I: Prinsloo, M., og Baynham, M. (Eds.), *Literacies, Global and Local* (s. 35-50). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Clark, R., Cottey, A., Constantinou, C., og Yeoh, O. C. (1990). Rights and obligations in student writing. I:

Clark, R., Fairclough, N., Ivanič R., Mcleod, N., Thomas, J. og Maera, P. (Eds.), *Language and power: Selected proceedings of the BAAL Annual Meeting*, 1989. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.

Ivani, R. (1995). Writer Identity. *Prospect: The Australian Journal of TESOL* 10, 1-31.

Ivani, R. (1998). *Writing and identity: the discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.

Laursen, H. P. (2005). *Dansk som andetsprog i relation til danskfaget*. CVU København-Nordsjælland og Københavns Kommune.

Laursen, H. P. (2013). Biliteracy og skriftsprogstilgelse. Literacypraksisser i de første skoleår. I: Laursen, H. P. (red.), *Literacy og sproglig diversitet* (s. 11-48). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Laursen, H. P. (2014). Klassen som et sprogligt mødested. I: Laursen, H. P. (red.), *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 7* (s. 6-26). Downloadet 1. marts 2015 fra https://ucc.dk/files/statusrapport_7_-_2014.pdf

Lillis, T. (2001). *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. London: 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. (2013). *The Sociolinguistics of Writing*. Edinburgh: Edinburgh Sociolinguistics.

Orluf, B., Laursen, H. P., Daugaard, L. M., Wulff, L., Ladegaard, U., og Østergaard, W. (2012). *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 5*. Downloadet 12. september 2014 fra [https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/tegn-paa-sprog--tosprogede-boern-laerer-at-laese-og-skrive\(9ea466a8-9fea-4cff-a963-58159849cbc6\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/tegn-paa-sprog--tosprogede-boern-laerer-at-laese-og-skrive(9ea466a8-9fea-4cff-a963-58159849cbc6).html)

Østergaard, W., Wulff, L., Orluf, B., Laursen, H. P., Ladegaard, U., og Daugaard, L. M. (2014). Literacyundervisning i flersprogede klasserum. *Kvan – et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, nr. 99, 59-72.