

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

Pedagógiai és Pszichológiai Kar – Bölcsészettudományi Kar

Szakedolgozat

Török Márk

angol nyelv és kultúra tanára – magyartanár

osztatlan tanári mesterszak

2023

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

Pedagógiai és Pszichológiai Kar – Bölcsészettudományi Kar

Szakedolgozat

Creative Writing in ELT: Lessons from an Action Research

Témavezető:

Lajtai Ádám

tanársegéd

Készítette:

Török Márk Werner

angol nyelv és kultúra tanára – magyartanár
osztatlan tanári mesterszak

2022

NYILATKOZAT

Alulírott Török Márk Werner (Neptun-kód: CR6ZII) ezennel kijelentem és aláírással megerősítem, hogy az ELTE BTK angol nyelv és kultúra tanára, magyartanár osztatlan tanári mesterszakjain írt jelen diplomamunkám saját szellemi termékem, melyet korábban más szakon még nem nyújtottam be szakdolgozatként és amelybe mások munkáját (könyv, tanulmány, kézirat, internetes forrás, személyes közlés stb.) idézőjel és pontos hivatkozások nélkül nem építettem be.

Budapest, 2023. 05. 01.

A handwritten signature in blue ink, consisting of stylized, cursive letters, likely representing 'Török Márk Werner'.

Aláírás

Acknowledgements

First and foremost, I would like to express my sincere gratitude to my students for their invaluable contributions to the present research. Not only did they support me with their active participation in the lessons and in the subsequent interviews, but they also played an important role in my professional development as a teacher, for which I cannot be grateful enough.

Also, I could not have undertaken this journey without the guidance of my thesis advisor Ádám Lajtai and my mentor teachers Anikó and Zsuzsa, who kindly encouraged me in undertaking the present research and helped me overcome the challenges on the way. I would also like to acknowledge the help of my friend Anna in the transcription and the coding of interviews.

Of course, none of this would have been possible were it not for my partner Bori and her paying close attention to me discussing the present research for the millionth time, even when it was late at night or early in the morning. Truly, words cannot express how much I appreciate her in my life.

Abstract

This paper investigates the use of creative writing in the teaching of English as a Second Language (ESL) as part of action research involving a task-based lesson with students writing love letters in groups and a subsequent set of retrospective group interviews. Students' answers were analysed in the framework of grounded theory focusing on *task interpretation* as the central phenomenon. The findings indicate that task interpretation was dynamically constructed through the engagement in the task. Also, the creative writing task was in conflict with students' expectations towards the love letter genre, therefore they applied strategies such as irony and empathy to successfully engage in the task. Although the love letter writing task has been generally viewed inauthentic, creativity still has a positive effect on students' general language skills, in that it develops their consciousness of language use (i.e., metapragmatic awareness).

Keywords: creative writing, creativity, empathy, irony, love letters, metapragmatic awareness, task interpretation, task-based language teaching

Table of Contents

Introduction	v
Literature Review	2
Creativity	2
The Complex Concept of Creativity.	2
Creative Use of Language.	5
Creative Thought Processes.	6
The Testing of Creativity.	8
Creative writing	10
The History of Creative Writing.	10
Creative Writing Studies.	12
Creativity in ESL/ELT	13
Creative Writing in ESL	16
Task-Based Language Teaching	18
The Definition of Task and Task Characteristics.	20
Design.....	21
Research Questions	21
Participants.....	22
Methods and Instruments	22
Action Research.	22
Retrospective Interview.....	23
Procedures.....	24
Piloting.	24
The Task-Based Lesson.	26
Retrospective Interviews.	27
Grounded Theory.	28

Results and Discussion	34
Task Interpretation	34
Casual Conditions	36
Models.....	36
Love Letter.	38
Shared History.....	39
Intervening and Contextual Conditions	40
Ideal Letter.	40
Style.....	41
Group.....	42
Strategies.....	43
Task Completion.	43
Humour and Irony.	44
Empathy.	50
Consequences.....	51
Evaluation.....	51
Involvement.....	53
The Next Lesson	54
Conclusion	55
References.....	59
Appendices	65

List of Tables

Table 1. Coding examples	29
Table 2. List of codes with their meaning and frequency	30
Table 3. Authenticity of task: comparisons of genre-specific strategies and practical realisations.....	48

List of Figures

Figure 1. Széll's two-way model of creativity in ESL (based on Széll, 2021)	16
Figure 2. Components of a task-based lesson (Willis & Willis, 1996	19
Figure 3. A crocodile saying "I love you <3"	25
Figure 4. Mind map of categories as phenomena	33
Figure 5. The paradigm of the emergent grounded theory	34
Figure 6. The results of peer evaluation	52

Introduction

This paper investigates the use of creative writing in English Language Teaching (ELT) and, to be more precise, in the teaching of English as a Second Language (ESL). The basic challenge of a creative task in ESL lies in the model of creativity generally applied in ELT, which involves the introduction of creative constraints on conventional communicative task (cf. Tin, 2013). Even though such constraints help students explore the possibilities of language forms and discover unfamiliar meanings, the artificial transformation of a communicative task damages the authenticity and the meaningfulness of the task, which are two of the most critical characteristics of a language task in task-based language teaching (TBLT).

Even though such artificially constrained discourses rarely occur in real-life communication, a considerable number of genres involves creativity in their authentic form as a meaningful purpose of communication. Creativity is not just an incidental feature of these genres, it is the very core of them, and creative language use emerges organically as a reaction to functional considerations. For instance, a *joke* as a creative genre involves considerations of quite a few contextual elements of the discourse: the comedian has to know their listeners' language and sociocultural dimensions in order to successfully engage in the creation and, on a separate note, the telling of the joke. Nevertheless, it can be argued that the value of the joke fundamentally depends on the audience, and the more creative (i.e., new *and* valuable) it is, the more successful.

Arguably, such creative genres might contribute to the emergence of a different concept of creativity in ELT, which might also tear down the walls separating creativity from the realm of writing instruction in second language teaching, dominated by highly conventionalised genres such as argumentative essays, formal letters, and articles. Oftentimes, writing instruction is restricted to the creation of such expository genres (Maley, 2012). Not only does this dominance exclude a considerable segment of language use from the classroom, but it also renders language play practically impossible in ESL (Crystal, 1998). Also, limiting the possibilities of creativity often correlates with regarding creative experimenting with language as errors and mistakes, and are sometimes suppressed accordingly.

The present research aims to discover the concept of creativity and the practice of creative writing in the teaching of ESL and TBLT (Chapter 1). Following that, the research

questions, the applied methods (action research, the retrospective interviews) and procedures (the pilot study, the task-based lesson, the interviews, and grounded theory) are presented in Chapter 2 (*Design*). The emergent grounded theory is discussed in Chapter 3 (*Results and Discussion*) with the discussion centred around *task interpretation* as a phenomenon, its conditions, the strategies which students applied in order to complete the task, and the consequences of said strategies. Finally, the findings of the theory are considered in the light of the research questions, concluding with the basic pedagogical implications of the present research.

Literature Review

Creativity

In this chapter, four areas of creativity research are discussed: its conceptualisation, its role in language use, the examination of its cognitive background, and finally, its measurement in Hungary.

The Complex Concept of Creativity.

Although there are a considerable number of different definitions for creativity, the basis of the majority of creativity models is the everyday interpretation of creativity, that is to say, creativity is “the ability to come up with ideas or artefacts that are *new*, *surprising* and *valuable*” (Boden, 2004; Tin, 2022). Of course, such a vague definition as a starting point enables a wide range of possible directions for researchers to explore the complexity of the concept; therefore, defining creativity involves defining common characteristics between the several different models.

Such comprehensive analyses are provided by Perkins (1981), Boden (2004) and Tin (2022) with the close reading of the above definition. Perkins (1981) examines the adjective *creative* and the verb *create*, defining the subject of his examination as “the process of producing outcomes that we normally judge to be creative,” *creative* meaning “original and of high quality” (p. 6), problematising the gaps between general perceptions of creativity and the reality thereof.

Boden (2004) takes up a similar approach by breaking down the above dictionary definition of creativity and describing creative ideas in terms of novelty, their surprising nature, and their value. Generally, such ideas are, in Boden’s interpretation, *new* as in *new to the person* (P-creativity) and/or *new to the human history* (H-creativity).

Boden (2004) rejects Koestler's definition for creativity ("bisociation of two conceptual matrices which are not normally associated"), as the unfamiliarity of certain analogies does not necessarily involve the element of surprise, owing to the fact that a truly creative idea, by definition, has to be one that subverts the "generative principles" of the given conceptual space. In Boden's interpretation, *surprising* may mean the combinations of "familiar ideas" (p. 3), in the birth of a new idea in the conceptual space (i.e., "[a] structured [style] of thought" [p. 4]), or in coming up with an idea that had been deemed "impossible" in the given conceptual space. In such a categorisation, the three types of creativity are defined as combinational, exploratory, and transformational, accordingly.

However, the definition of *valuable* is a question of aesthetic judgement, and Boden (2004) cautions that "values are often elusive and sometimes changeable" (p. 10), therefore, social dimensions also need to be taken into consideration in the investigation of creativity.

In general, for both Perkins (1981) and Boden (2004), creativity as an *ability* is inevitably a *process* at the same time, and it is impossible to examine the concept without considering the internal thought-processes of the creative mind *and* the external social realities of assuming qualities (*new*, *surprising*, *valuable*) to certain ideas. Rhodes (1961) suggests a four-faceted interpretive model for creative production including the following dimensions: *persons*, *process*, *press*, and *products* (hence its name, the 4P-model). The "psychological press" of the environment, in Rhodes's view, "may be either constructive or destructive to creativity" (p. 306), so much so that innovation emerges resulting from the impact of external factors on the individual.

Nonetheless, the social dimension of creativity includes more than the sheer impact of the social environment. Soon after the publication of Rhodes's article (1961), Kuhn (1962) concerned the inner workings of hard sciences (i.e., mathematics, physics, chemistry etc.) with great emphasis on the social dimensions of academic innovations and consensus. Kuhn (1962) examines ground-breaking, or rather "tradition-shattering" (p. 6) achievements which brought about radical changes in the prior practices of a specific discipline, processes which Kuhn coins paradigm shifts. As the general academic practices based on past achievements (i.e., the dominant paradigm in normal science) fail to address certain anomalies, an alternative paradigm emerges, which "[establishes] a context against which anomalies and, in general, alternatives become meaningful" (Perkins, 1981, p. 181).

As Kuhn (1962) illuminates with several historical examples, scientific revolutions are eventually caused by the increasing number of scientists adopting the new paradigm (and, of course, the gradual extinction of the isolated advocates of the old paradigm). Therefore, innovation is, in such an interpretation, as much about transforming the playfield of normal science as about the recognition of the *impossible* as *valuable* (cf. *transformational creativity* in Boden, 2004).

In Csikszentmihalyi's *systems model* (1988), creativity as a concept is only interpretable in a three-dimensional system between the domain, the individual, and the field. That is to say, the innovative work of an individual is only to be interpreted as *creative* by "a set of social institutions, or field" in a certain cultural domain, "[a] symbol system of the culture, [the] customary practices, the language, the specific notation of the 'domain'" (p. 330).

Csikszentmihalyi (1988) furthers this model with the addition of a cyclical dynamism, as in cultural evolution, *variation*, *selection*, and *transmission* phases occur in a circular order. Change introduced by the individual is selected by the community of the field but is only preserved if transmitted to the posterity of the domain, "thus providing a new starting point for the next generations of persons" (p. 329).

However, it is impossible for the individual to innovate without "information inherited from the culture" (p. 330), as social agreement is the precondition of any kind of change introduced by the individual to be regarded creative. As Csikszentmihalyi (1988) illustrates with numerous examples from the history of art and science, creativity is very much dependent from the community investing in the preservation of an idea with "disposable wealth" and patronage playing an important role in the emergence of creative ideas. The prospering cultural scene of Renaissance is not the product of "some environmental change that increased originality" but the result of social and economic changes related to the rise of "a dozen Florentine families" (p. 334).

It follows that creative production is, by all means, constrained by a prevailing order of rules imposed by the community which the individual belongs to. Contrary to popular belief, creativity is not equivalent with freedom of expression (Boden, 2004), and it is not only due to the fact that, as it has been described above, the community does *not* automatically assign value to novel ideas. Boden (2004) argues that the creative transformation of conceptual spaces (scientific domains in Csikszentmihalyi's systems

model [1988]) is “not a matter of abandoning all rules (...), but of changing the existing rules to create a new conceptual space” (p. 57). Basically, “constraints map out a territory of structural possibilities” (p. 95), denoting areas of possible and, seemingly, impossible ideas. When it comes to creativity, the latter area is the one that the individual aims to explore, testing the boundaries of the familiar spaces.

Creative Use of Language.

As a remarkable example of the manipulation of conceptual spaces, linguistic creativity, including the ludic use of language, is impossible without the observation of the rules of the domain and the field, that is, formal, semantic, and pragmatic rules of the given language as practiced by its users. Crystal (1998) suggests that “all features of ludic language (...) require that the participants should be aware of the rules of the game before they begin to play” (*metalinguistic awareness*) highlighting the importance of such systemic constraints, “for without them the language can disintegrate to the point of unintelligibility” (p. 11).

Arguably, metalinguistic awareness is inseparable from the awareness of the functional nature of structures, that is, the pragmatic realities of language use interpreted as “a dynamic meaning-making process” requiring the making and the negotiation of choices (Tátrai, 2011, pp. 45-50). This reflexive awareness concerning the pragmatics of language was defined by Verschueren (1999) as *metapragmatic awareness*, which manifests in the use of metapragmatic indicators, ranging on a scale (cf. Verschueren, 2000) from the most explicit, elaborate descriptions (such as linking adverbials and intertextual links [e.g., *this is an intertextual link*]) to very implicit, subtle ways of referring to the contexts of the given discourse (such as prosodic patterns, certain instances of code switching, deixis, etc.). As a general rule, the more explicit such metapragmatic indicators are, the higher the level of metapragmatic awareness (Tátrai, 2017). However, Verschueren (1999) emphasises that “choices that are highly conscious do not necessarily imply a serious form of metapragmatic awareness” (p. 188).

On the other hand, the creative individual, while testing the constraints of language, does not only explore the functional and structural possibilities of it, but they also engage in the creation of imaginary worlds. To exemplify this, Cook (2000) considers Chukovsky’s account of his own two-year-old daughter (1963 [1928], as cited in Cook, 2000), and Tolkien’s essay on fairy tales (1964, as cited in Cook, 2000). Chukovsky’s

daughter bursts out in laughter uttering the NP + VP phrase “oggie, miaow!” (‘doggie miaows’), while Tolkien analyses the NP “green sun” (Cook, 2000, pp. 46-47) and remarks that “[making] a secondary World inside which the green sun will be credible (...) will probably require labour and thought, (...) a kind of elvish craft” (Tolkien, 1964, p. 45, as cited in Cook, 2000, p. 47).

Cook (2000) argues that the reason why Chukovsky’s daughter find the image of the miaowing dog so amusing is that she “mastered [the] crucial aspects of human language ability (...) to create a fantastic fictional reality” (p. 46), or in other words, tasted “the elvish craft” of creating an impossible but imaginable world as a fruitful result of testing the boundaries of semantics and pragmatics.

Of course, Chukovsky’s daughter and Tolkien are not the only ones engaging in imaginative language use. Cook (2000) defines three categories of such activities: 1) *make-believe* (children acting out imaginary worlds by behaving as characters from them), 2) *fantasy* (children and adults creating imaginary worlds and scenarios in their minds without sharing it with others), and 3) *fiction* (a third space between the real and the imaginary where we are rather spectators than participants).

Given the fact that children playing make-believe and adults indulging in their fantasies only differ from fiction in “the time and social status accorded to them” (p. 36), it is safe to say that fiction, as an umbrella term for imaginative activities using language, is an integral part of our life. After providing a thorough overview of human activities involving language play (e.g., puns, nonceness, limericks, acrostics, anagrams, lipograms etc.), Crystal (1998) implies that playful use of language is an essential part of the language development of a child.

Such ubiquity necessarily calls for the explanation as to why linguistic creativity plays a critical role in our culture. Cook (2000) groups the relevant theories for the emergence of language play into two categories. Service explanations define language play “as a disguised form of more straightforwardly functional and educational uses of language” (such as “an aid to language acquisition”, “social education”, increasing “group solidarity”). Creativity explanations, on the other hand, consider language play “as the origin and condition of distinctly human modes of thought, enabling such activities as science, art, and religion” (p. 41). But what are these “distinctly human modes of thought”?

Creative Thought Processes.

Researchers of the thought processes leading to creative production such as Perkins (1981) and Boden (2004) start their investigation with popular views on creativity. Creative artists and scientists are generally thought to be mythical geniuses, while the dictionary defines the word *creation* as “[bringing] into being or form out of nothing” (Boden, 2004, p. 11). Often, creativity myths are reinforced by the first-hand accounts of influential figures of art and science such as Kekulé, Poincaré, Poe, or Coleridge (cf. Boden, 2004; Perkins, 1981).

Given the unreliability of after-the-fact accounts of creative minds such as Coleridge and Poe (overemphasising the significance of intuition and analytical thinking respectively), Perkins (1981) supports introspective interviews in the study of creative processes with the participants producing either concurrent, or retrospective, think-aloud reports.

Similar to Perkins (1981), Coleridge’s mystical and oftentimes inconsistent recollections of his writings prompted Boden (2004) to investigate the realities of the process. In the theoretical background offered by connectionist systems of artificial intelligence, Boden illuminates the poetic aspects of the associations calling the poem to life, arguing that connectionist models such as the *Parallel Distributed Processing* model may serve as a fitting analogy to the thought-processes of the creative mind. The *Parallel Distributed Processing* (PDP) model consists of computing units communicating with their closest neighbours and forming stronger, and of course, weaker, connections based on “statistical probabilities” (Boden, 2004, pp. 139-140).

Indeed, Coleridge’s associations in *The Rime of the Ancient Mariner* are similar to PDP systems in quite a few aspects. The emergence of original ideas in the mind of Coleridge is stimulated by “[the] wide variety of sources in various languages” (p. 125), which inspired the poet, including Captain Cook’s description of sea-animals with “white, or shining appearance” along with a paper from the *Philosophical Transactions of the Royal Society* recounting of “fishes [leaving] behind ‘em a luminous Track” (cf. Coleridge’s “tracks of shining white”). No matter how much significance Coleridge holds to the unconscious and the intuitive, rather than proving the lack of consciousness, such recollections only prove its subtle nature in creative production.

Accordingly, Perkins (1981) implies that conscious thought plays much more of an important role in creative processes than “out-of-the-blue insights” (p. 58), and it seems that ideas dawning on artists and scientists are much less frequent than generally thought.

It is ordinary reasoning (involving mental processes such as remembering, noticing, contrary recognition etc.) “marshalled by creative or appropriately ‘unreasonable’ intentions” that stimulates creative processes. Similarly, critical response and self-evaluation are embedded in an affective context as much as in a cognitive one with Perkins (1981) stating that “[they are] predominantly nonanalytical but also nonintuitive (...), full of reasons” (p. 109), and that “affect and reasons typically occur not divided but fused” (p. 118).

Apparently, affective components of creativity might be part of the problem with the computerised analogy which Boden (2004) provides for human creativity. Having introduced the mechanisms of drawing algorithms such as Mandelbrot and AARON, and a simple AI-based jazz-programme created by Johnson-Laird, Boden names three challenges of literary creativity in computer programmes such as TALE-SPIN: “the complexity of human motivation, the need for background (common-sense) knowledge, and the complexity of natural language” with the system of grammar, vocabulary, and semantics (p. 171).

Nevertheless, it should be noted that Boden’s *The Creative Mind* was written close to twenty years ago. The majority of the software discussed in the book “cannot modify their own processing in a fundamental way” (p. 226), they are not artificial intelligences per se. Nowadays, ChatGPT and other AI-based generative pre-trained transformers (GPTs) engage in storytelling (Yang & Tiddy, 2020), provide medical diagnosis, prognosis, and recommend treatment (Hopkins et al., 2023), with computer scientists suggesting that creative artificial intelligence should be placed into a multiple-critic society, so that the software can autonomously modify its functioning to more appropriately meet certain criteria of criticism (Jennings, 2010).

The Testing of Creativity.

In Hungary, the most frequently used instrument in the measurement of creativity is the standardised Barkóczi–Zétényi creativity test. Barkóczi and Zétényi (1981) compiled a test battery consisting of four creativity tests, two verbal and two figural tests, respectively. Created by Barkóczi and Klein (1968), the verbal tests include an Alternative Uses Test

and a Remote Associates Test (based on Guilford & Hoeffner, 1965, as cited in Barkóczi & Klein, 1968), while the figural tests were based on the Torrance Test of Creative Thinking (Torrance, 1968, as cited in Zétényi, 1981) comprising a Circles Test and an Incomplete Figures Test.

Even though the figural tests are “almost identical to Torrance’s Test of Creative Thinking” (Albert, 2008, p. 42), Guilford’s verbal tests were adapted to the purposes and environment of the examination, as Barkóczi and Klein (1981) sought to find a method to measure the creativity and problem-solving skills of Hungarian students having been admitted to higher-level education. Instead of two objects, six were presented to the participants of the piloting phase, whereas the final version of the standardised creativity test includes only three of them: a BRICK, a PENCIL, and a MATCH.

In the creation of the Remote Associates Task (RAT), Barkóczi and Klein (1981) drew on Mednick’s and Maltzmann’s hypotheses that finding remote associates may indicate a high level of creativity. In Mednick’s test, three unrelated stimulus words (e.g., “rat—blue—cottage”) are presented to the participants who are required to provide a fourth word “as an associative link for the stimulus words” (Benedek & Neubauer, 2013, p. 275). In spite of initial hiccups with “inaccurate instructions” (Barkóczi & Klein, 1968, p. 512), the standardised creativity test contains three remote associates tasks with the following word pairs: *mirror—rain*, *fruit—kiss*, and *tower—pencil*.

The Barkóczi–Zétényi test was based on Guilford’s *Structure of Intelligence* model considering divergent production as a reliable indicator of an individual’s creative potential (cf. Guilford, 1967). The related cognitive processes concern the following areas: fluency, flexibility, and originality. Contrary to its name, the standardised test aims to measure these factors of divergent thinking, that is, the indicator of creative potential, instead of creativity itself. Originality may be defined as the “extraordinary, novel, non-conventional, rare” quality of the respondent’s answers, flexibility as the ability to “switch with ease between certain cognitive categories,” and fluency as an “expressive ease” (Zétényi, 1981, pp. 27-28).

The standardised creativity test compiled by Barkóczi and Zétényi (1981) was subject to criticism, and serious doubts arose considering its reliability over time, its applicability for different age groups, and its problematic rating system (Mező & Mező,

2017). Most recently, a team of pedagogical researchers (Fáy et al., 2022) renewed the Barkóczi–Klein test with the intention to address the following problems:

- 1) complicated and lengthy testing process,
- 2) complex formulae for scoring and evaluation, together with
- 3) the fact that “the content of the evaluation is outdated in multiple aspects”
resulting in the appearance of “distorting effects” (Fáy et al., 2022, p. 141).

The length of the test-taking process was severely reduced by removing the verbal parts and doubling the number of circles in the Circles Task, while the introduction of novel evaluation criteria (elaboration, resistance of premature closure, abstractness of titles etc.) and the updated scoring system for originality both offer effective solutions to counteract the distorting effects of the original test.

In spite of the fact that computerised evaluation of the Renewed Barkóczi–Klein test significantly accelerated the evaluation process, the digitalisation of paper-based tests still consumes a serious amount of time, delaying the arrival of results, which, in turn, makes paper-based tests “difficultly applicable for diagnostic purposes” (Pásztor et al., 2015, p. 326). That is the reason why Pásztor (2015) piloted a test battery consisting of one figural and two verbal tests, conducted in a digital testing environment. Although the Alternative Uses Task involved, among others, similar objects to the ones used in the standardised Barkóczi–Zétényi test (with the exception of the brick), the use of the same scoring system was avoided with the establishment of new categories and subcategories for the research sample consisting of Hungarian primary school students.

Creative writing

The History of Creative Writing.

While Myers (1993) dates the emergence of creative writing to a period from 1880 to 1940, Brand (1980) suggests that creative writing started in the early twentieth century as a result of Mearns’s pioneering work. Generally speaking, creative writing studies, along with literary criticism, originated from literary studies with the intention “to break the stranglehold of philology and historical research over the academic study of literature” (Myers, 1993, p. 292).

Wendell started teaching English composition at Harvard in 1880 and opted for the creative “cultivation of perception” over the production of rhetorically ‘correct’ texts,

requiring his students to submit a daily theme, observations on the world around them. After a quick burst in popularity, the dominance of the daily theme creative writing courses dropped, but the core idea that “the study of texts was understood as the exhaustive analysis of the language that makes up a text,” Myers (1993) argues, successfully reformed the fields of literary studies with the introduction of “an *alternative institutional practice*” (p. 287).

Wendell’s methods set the stage for lower-level educational practitioners criticising the rigid and utilitarian programme of the *Report on the Reorganisation of English in Secondary Schools* (1917, as cited in Brand, 1980, p. 64), rendering creative writing solely “as a means to identify talented students.” This utilitarian programme was fiercely criticised by Mearns and the progressive movement as a whole, as creative writing was viewed as essential in “a child- and experience-centered” classroom.

Soon, the success of Mearns and the realisation of “social, academic, and psychological gains” of creative writing brought about changes in education policies, leading to the publication of *An Experience Curriculum in English*, which validated each student’s personal experience and defined creative writing as “the translation of experience into words” (Brand, 1980, p. 66).

According to Myers (1993), the beginnings of creative writing *as a university discipline* can be seen in Norman Foerster’s School of Letters at the University of Iowa in 1930. Foerster unified the ideas of criticism and creative writing; however, he was opposed to the Mearnsian ideas of free self-expression. Interpreting “liberalism and professionalism” as of equal importance, Foerster emphasised the extensive critical study of literary traditions to create “a compelling picture of human excellence” (Myers, 1993, p. 294).

Despite the fact that creative writing experienced a minor decline in popularity after WW2, the psychological benefits as part of therapy enabled its re-emergence as a technique developing “life skills” and “[providing] a source of entertainment, insight, emotional release, and empathic understanding” in the post-war period. Such a view of creative writing persisted, and language was widely held a means of “self-definition and self-confirmation,” which “also helped build, sustain, and extend our relationships” (Brand, 1980, p. 76). By the beginning of the nineties, Myers (1993) reports of an

“extensive and industrious” system of creative writing in the USA with around 300 trainings nationwide.

Creative Writing Studies.

While *creative writing* is, in Mayers’s definition (2009), an “academic enterprise” which concerns any kind of writing instruction by published writers, creative writing studies is “the field of scholarly inquiry and research” into its workings as an academic discipline (p. 218). The problems that call for its emergence include the tension between theory and practice (creative writers resisting the idea of theory), the myths of “irreducible complexity” of writing, and the efficiency of “successful writers” teaching creative writing courses as “well-published, well-recognized, prize-winning writers [sometimes] make awful teachers” (p. 219).

Mayers (2009) defines the three most important “strands” of creative writing studies: the historical, the pedagogical, and the advocacy-oriented strands. As it has been shown above, the historical strand concerns the history of the instructional structures and dominant theoretical paradigms of creative writing, as opposed to the other two branches of creative writing studies which focus on the current challenges of creative writing.

The innovative study conducted by Bailey and Bizzaro (2017) is a perfect example for advocacy-oriented research on creative writing, as it considers how the methodology of creative writing research can be reformed to provide “an aesthetic expression in response to an aesthetic experience” (p. 82). After the thick description of 57 narrative poems, Bailey and Bizzaro defined six categories of motifs, created six characters for each one of them, and wrote a novel as “an aesthetic mode of data analysis” (p. 89). The authors argue that the presentation of results with the use of creative writing does not “reduce or misrepresent the data,” but “contextualizes it in a way that resonates with the aesthetic impulse o creative writing, the discipline, and creative writing, the school subject” (p. 94).

At times, advocacy-oriented studies may also overlap with the pedagogical strand, as they do in McFarland’s case (1993) who addresses the public discontent with creative writing courses (as part of Master of the Fine Arts programmes). As a creative writer himself, McFarland uses a baseball metaphor to describe his take on the workings of creative writing, aiming to “transform a .200 hitter into a .300 hitter” and, if successful, considers such an undertaking “a great job, no matter what the league” (p. 33). The functional design of his workshops is presented with the help of two vaguely conducted

case studies, describing the experience of two of his students' writing, drafting, and revising their poems.

Finally, a 'pure' version of pedagogical creative writing research might be Alexander's study (2011) concerning literacy narratives. Based on the findings of her discourse analysis of 60 literacy narratives written by university students, Alexander suggests that teachers be "deliberate and intentional" when creating such tasks, and stresses the importance of little literacy narratives (over metanarratives, i.e. "overarching stories people tell themselves about their experiences in relation to culture, literature, or history of a society" [Lyotard, 1999, as cited in Alexander, 2011]). Such expressive writing tasks have to, in her view, consider one specific memory related to one's own literacy development, rather than being a general inquiry into that. "Translating" their works into other forms (mediums and modes) is also an effective way to help students reflect the master narratives, supporting the emergence of little narratives.

Creativity in ESL/ELT

Maley and Kiss (2018) provide a historical overview of educational paradigms emerging from dissatisfaction with the structure and workings of current educational systems, especially with the overvaluing of quantity-oriented measurements and tests "over the quality of the learning experience" (p. 53). Both the most influential figures of the "massed choir" of dissenters (p. 64) and first-hand accounts of experience suggest that creativity is suppressed by conformity and, generally, "by the culture of standards and measurement" (p. 64).

Apparently, this is a common experience of first and second language educators. Crystal's brief analysis (1998) of reading materials from the seventies, eighties, and nineties indicates that the occurrence of language play is very rare, which, as Crystal proposes, may well be the reasons of low literacy standards. What is more, students' creative skills, or at least their "willingness to be creative" is also severely damaged in the dullness of prison-like schools, described by "serious and conventional" language (p. 192) and conformity.

Furthermore, Beghetto (2010, as cited in Maley & Kiss, 2018) lists the following as the barriers of creativity in the classroom: 1) convergent teaching practices and 2) the teachers' attitudes and beliefs on creativity, 3) "the motivational messages conveyed by the

classroom” (p. 63) often structured by extrinsic factor such as incentives and rewards, and 4) students’ varying level of self-efficacy.

In spite of such challenges, Maley and Kiss (2018) encourage teachers to embrace creativity in their classroom and argue that “as individual teachers we do have enormous power and influence at the micro level of our own classrooms and students” (p. 328). Based on the results of their qualitative survey with the participation of education practitioners from around the world, the creative teacher is resourceful (transforming the ordinary into extraordinary), effective, reflective, student-centred, trained, a creator of materials, and finally, a rebel. However, such a profile of an ingenious teacher does not automatically result in the emergence of a creative classroom, the classroom presence of a creative teacher is characterised by “a relaxed, non-judgemental atmosphere,” creative constraints, a variety of creative inputs (art, music, literature etc.), humour and laughter, and the teacher as a role model of creative behaviour amongst many other factors.

Tin (2022) defines such a classroom as one informed by creative language teaching, that is, a methodology celebrating the fact that “language is [also] a tool to be modified, manipulated and played with” (p. 165) with a special emphasis on the importance of literary creativity. Creative teaching involves the conditions that students participate in the active exploration and production of creative texts, transforming “ordinary speech to literary/creative texts” (p. 170).

Creative language teaching has a positive effect on the following four areas of language learning: 1) domain-general processes, 2) changes and developing complexity, 3) learning constructions, and 4) language use (Tin, 2022). Guided by a need “to express new meaning” (p. 201) with the creative use of familiar forms, not only are the functions of certain language tokens and types better entrenched in students’ minds, but semantic-pragmatic networks are also formed and reinforced at the same time.

Another perspective of creativity in English as a Second Language (ESL) involves the examination of creativity as an individual difference, which are defined by Dörnyei (2005) as “dimensions of enduring personal characteristics that are assumed to apply to everybody and on which people differ by degree” (p. 4). This is the approach that Albert and Kormos (2004) follow, and it also constitutes the basic principle of Albert’s doctoral dissertation (2008). In such an interpretation, Albert views creativity as “the person’s

ability to come up with a large number of novel and statistically rare solutions on a given task” (p. 88).

Albert (2008) examines the correlations of creativity, language aptitude, and language proficiency in the performance of first-year English majors in cognitively less and more complex tasks. The results of Albert’s research indicate low levels of correlation between some aspects of the examined constructs. For instance, positive correlation was found between average originality and vocabulary knowledge, which contradicts some of the findings of the research conducted by Albert and Kormos (2004), in that language aptitude did not correlate with relative flexibility (the ratio of fluency and flexibility, that is, the number of ideas and the number of different categories those ideas belong to).

Interestingly, average originality correlated positively with task performance factors such as fluency of speech in the case of the cognitively less complex task and length of story in the more complex task. Again, these findings seem to contradict Albert and Kormos (2004), who found a negative correlation between students’ originality and quantity of talk, i.e., number of words used in similar narrative tasks.

Meanwhile certain components of language aptitude (phonetic coding ability and inductive language learning ability) correlated negatively with creative fluency. Positive correlation was found between task performance on the cognitively more complex task and performance on two subtests (the Alternative Uses Test and the Circles Test) of the Barkóczi–Zétényi creativity test involving “the quick generation of a large number of novel ideas” (p. 183), i.e., creative fluency.

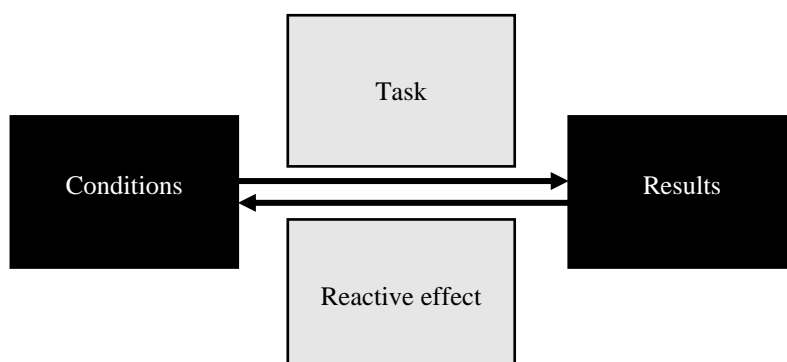
Other models that influenced the present research include Tin’s (2013) and Széll’s (2021) models for creative tasks in ESL. Tin (2013) describes a model for creative tasks in ELT focusing on the idea of introducing creative constraints, i.e., certain limitations regarding usual, conventional way of completing communicative tasks. The model consists of two phases: in the idea-generation phase, students solve a traditional communicative task (e.g., person description), whereas in the idea-exploration phase, constraints are introduced prompting them to transform their work (e.g., writing an alphabet poem to describe someone).

Incorporating Tin’s (2013) ideas, Széll (2021) argues that creativity in ELT can be understood in a four-factor system (see *Figure 1*), which consists of 1) the conditions (of the class, the environment, the teacher etc.), 2) the task introduced, 3) (tangible or

intangible) results, which in turn have 4) some kind of reactive effect on the starting conditions.

Figure 1

Széll's two-way model of creativity in ESL (based on Széll, 2021)



Here, conditions refer to certain individual differences (such as knowledge, creativity-relevant mental skills, and motivation) and contextual factors (social environment, culture, physical environment, and time) which stimulate the emergence of creative language use. Even though the two-way model is fundamentally identical with general models of task-based language learning (cf. Skehan, 1996), Széll (2021) highlights the fact that individual conditions (including creativity-relevant mental skills) can be developed via creative production in a reactive process.

Creative Writing in ESL

In contrast to expository writing, Maley (2012) defines creative writing as an “aesthetically motivated,” self-regulated activity of “testing how far it can go before the language breaks down under the strain of innovation.” The advantages of including creative writing in the classroom are, Maley argues, plentiful; other than the fact that creative writing stimulates language development in general, it also leads to a “playful” atmosphere in which it is possible for learners to develop their “second language personality,” increasing the level of their self-esteem, motivation, and general writing skills at the same time.

However, as it has been the general case with creativity in schools, the dominance of expository writing in ESL practice leaves little space for creative writing. Even though the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2001) takes mention of “creative and imaginative writing” among the several examples of writing activities, a footnote explains that the descriptors of its measurement “have (...) been created by recombining elements of descriptors from other scales” (p. 61). As for language

exams, Maley and Kiss (2018) problematises that language testing does not measure and therefore suppress creative solutions as deviances or incorrect answers.

In addition, Randolph (2012) presents four arguments as to why creative writing is not part of American ESL composition courses: 1) the lack of major university ESL programmes for creative writing, 2) the assumption that ESL students are inexperienced, hence uninterested in creative writing, 3) the non-realisation of the indirect positive effects of creative writing, and 4) general lack of time. Randolph sees the success of his intensive creative writing course in terms of increased scores on the writing exit test as well as students' greater level of confidence in writing as a result of the development of their vocabulary, grammar, and idea-development skills.

Basically, the creative writing approach addresses the problems of writing instruction in ESL, "such as lack of motivation, interest, or effort," and "increased levels of anxiety and procrastination" (Avramenko et al., 2018, p. 55). This approach also opens up possibilities for students "to communicate ideas in various ways" (Avramenko et al., 2018, p. 55) to expand their knowledge on numerous topics, to develop their critical skills as part of solving open-ended tasks with a multiplicity of acceptable solutions (cf. Stepanek, 2015). Nevertheless, Avramenko et al. (2018) describes the dilemma Russian teachers face when it comes to the incorporation of creative writing activities in their lessons as time management and the Russian curricular requirements leave little space for such activities, with the educational system "characterised by insufficient focus on this type of writing activity" (p. 62).

With the intention to develop students' writing skills as well as their critical consciousness "in relation to societal inequality," Arshavskaya (2015) applied Freire's critical pedagogy (1970, as cited in Arshavskaya, 2015), requiring international undergraduate students to engage in writing texts to, or on the lives of, members of "socially marginalised groups" (pp. 68-69).

Findings of an end-of-semester survey indicate that the participating students explored and researched the topics at hand in depth and showed high level of empathy and critical consciousness towards the end of the semester. In the participants' view, the writing assignments enabled them to express themselves more freely as the traditional criteria (grammar, vocab, spelling) were ignored in the assessment of these assignments (with only content being assessed).

Aiming to “foster playfulness” and develop students’ grammar, vocabulary, and discourse skills, Kirkgöz (2014) incorporates Foerster’s ideas regarding the integration of creative writing and interpretive work in an intermediate-level ESL classroom with 32 teacher trainees. In her research applying the writing-using model, poems are presented (*presentation stage*), and interpreted (*exploration stage*). In the final, so-called *follow-up stage*, students are asked to write their own poems using the interpreted poem as “a basis or a stimulus, [or] a model”.

Kirkgöz (2014) applied rubrics assessment in the following five area: 1) variety of ideas, 2) variety of sources, 3) novelty of idea combinations, 4) novelty of communication, and 5) overall, with assessment ranging from very creative, creative, ordinary/routine to imitative. Her students were presented with this evaluation system with the description of each criterion was presented, so as to, as Kirkgöz puts it, “help them understand what creativity is” (p. 401). Although this system might help the teacher to break down the complex concept of creativity into functional components, the assessment is inevitably based on the teacher’s value judgement with little consideration of the students’ thoughts creative values.

Task-Based Language Teaching

Task-Based Language Teaching (TBLT) has been another important pillar of this research, as it provides a basic methodological framework for the implementation of creative writing tasks in ESL. Furthermore, tasks are essentially the core of creativity, and the creative process may also be interpreted as the solving of a problem (cf. Guilford, 1967), which is practically synonymous with the definition of a task.

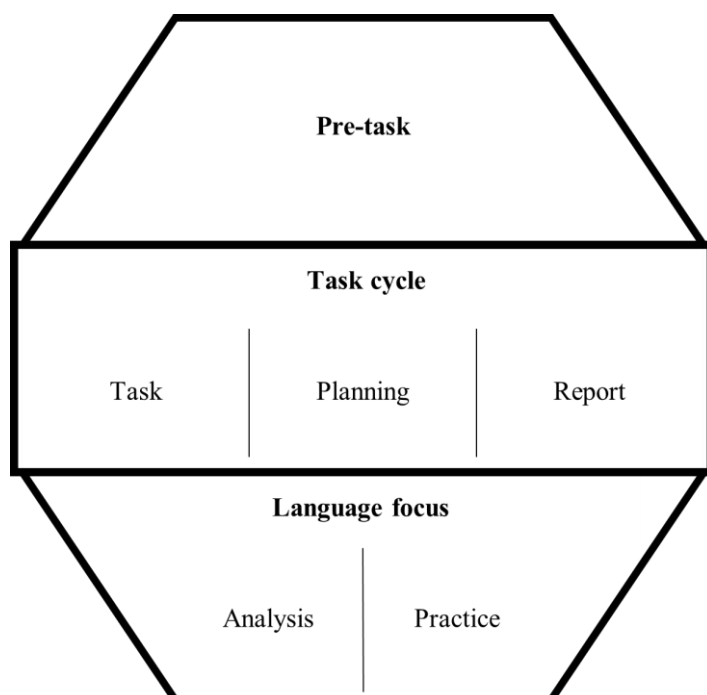
Informed by Communicative Language Teaching (CLT), TBLT emerged in the 1980s as a methodology which incorporated two features of strong CLT (Howatt, 1984): the syllabus was based on communicative tasks with a focus on meaning (Ellis et al., 2020). Similar to CLT, TBLT is also established on the premise that first language acquisition (L1A) is very similar to that of a second (*second language acquisition*, SLA), therefore the explicit learning is disfavoured over implicit and incidental learning. Unlike focus-on-form methods, TBLT provides the learners with unfocused tasks (i.e., tasks not focusing on one specific form), so that implicit learning may take place (Ellis, 2003). Furthermore, students complete tasks and explore language in use, which is followed by a

reactive analysis of their language use during the task. That is the reason why Long (2015) considers TBLT a non-interventionist method with an analytic approach to language.

As Ellis (2020) states, the schedule of TBLT programmes consists of the following steps: needs and means analyses (NA and MA, respectively), identification of target tasks, selection of target task-types, and the simplification or elaboration of target tasks into pedagogic tasks. Conducting a NA and a MA allows teachers to structure their TBLT course in accordance with students' needs and to modify target tasks (i.e., real-world tasks as specified by the learners) into pedagogic tasks (i.e., classroom activities which incorporate the core of various target tasks). Via selection and modification instead of the direct incorporation of unaltered target tasks, TBLT courses are characterised by time-efficiency and a high level of motivation, as various needs are addressed whilst avoiding the danger of students' losing motivation when it comes to content that is irrelevant to their individual needs (Long, 2015).

Figure 2

Components of a task-based lesson (Willis & Willis, 1996)



In the centre of TBLT are task-based lessons, which consist of the following components (see *Figure 2*): *pre-task phase*, *task cycle*, and *language focus* (Willis & Willis, 1996). The task-based lesson begins with the pre-task phase, which is the shortest stage involving the teacher introducing, and the students exploring, the topic and the task.

Following this, a small group task takes place, resulting in some form of a reflective report about specific discoveries and findings that the members of the group have come across. Finally, the teacher and the students analyse and practice the language features that appeared during the completion of the task.

The main goal of the pre-task cycle is twofold. On the one hand, it raises students' interest and activates scripts and framework related to the topic and the task, while, on the other hand, it provides students with the necessary lexical (and schematic) knowledge (Ellis et al., 2020). Willis and Willis (1996) argue that focus on forms should be incorporated reactively (i.e., in the language focus phase); however, Long (2015) also notes the importance of pre-emptive measures, indicating that the pre-task may also serve priming purposes. Also, pre-tasks enhance task performance and enable input elaboration, that is, adding redundancy, repetition, paraphrasing etc. to the authentic topic input, so as to raise comprehensibility for students (Long, 2015).

In Willis and Willis's model (1996) the pre-task is followed by the task cycle, which is also referred to as 'main task sequence' (cf. Ellis et al., 2020). This phase includes the completion of the given task along with the planning of the results presentation, and the presentation itself. After the task is completed, learners are expected to present their findings either orally or, as in the case of the present research, in written form.

On a task-based lesson, the teacher assumes a fluid role which involves, first and foremost, monitoring, motivating, and facilitating students' in-class work. It follows that the teacher's intrusion is reduced to a minimum during the task, and it is not until the language focus phase that focus on form takes place (Willis & Willis, 1996), addressing few critical linguistic points that the teacher has encountered in the previous two phases of the lesson.

The Definition of Task and Task Characteristics.

As opposed to the traditional approaches to language-learning tasks (cf. Ur, 2012), TBLT refrains from considering all productive classroom activities as pedagogic tasks. For instance, a gap-filling listening task in itself is not to be considered a pedagogic task; however, it can be transformed into one provided that it originates from the target task specified by a personal assistant who is expected to arrange meetings over the phone. In TBLT, tasks are *relevant*, in that they are designed with special consideration of the students' needs, *motivating*, in that their content and difficulty stimulate students' interest

and attention, and finally, tasks involve “the greatest possible approximation of real-world language use” (Long, 2015, p. 249).

Generally speaking, tasks are described with a variety of *task characteristics* which are the features that describe the design of a task and/or the process of task completion. Hoffman et al. (2013) introduce eight matrices to describe the complexity of a task with more difficult characteristics including dynamism, processes occurring simultaneously, interactivity of processes, heterogeneity of components and representations etc. Similarly, Wu and Albert (2022) analyse the complex relationship of the creative potential of the task, learner agency, and task complexity.

Even though the design of a task (including instructions or prompts [cf. Cho, 2019]) is a crucial component of task accomplishment and task involvement, such dimensions are inseparable from the individuals completing the task, that is, individual differences. That is part of the reason why Dörnyei (2002) argues that task motivation is a co-constructed, emergent phenomenon with Hellermann and Doehler’s findings (2010) indicating the similar nature of task accomplishment. In Dörnyei’s understanding learning tasks “constitute the interface between educational goals, teacher and students” (p. 139).

Other overarching individual differences that influence task completion include general beliefs on learning and task preference. Phung (2017) pointed out the importance of genuine communication, personal relevance, and topic/content familiarity as essential factors in learners’ perception of tasks, whereas Winne (2018) suggests that beliefs, misconceptions, and previous experiences also affect task competition.

Design

Research Questions

The present study aimed to find answers to the following research questions:

- RQ1 How can a love letter writing task contribute to the creation of a model for creative tasks in TBLT?
- RQ2 How does working in groups influence students’ task engagement?
- RQ3 What may be the pedagogical implications for the future with regards to similar creative writing tasks?

Other than the design of the task-based lesson, research methods and instruments were selected in hopes that the present paper allows for the emergence of answers to the

questions above. As a fundamental rule, the present research was designed in the methodological framework of action research, as it was considered the most suitable with the on-field nature of the research. However, the present study aims to answer the questions in a qualitative framework; that is why stimulated recall was applied as the main instrument in data collection with grounded theory incorporated as the method of data analysis.

Participants

As a result of convenience sampling, the participants of both the pilot study and the research at hand were the students at the school where the researcher is currently doing his long-term teaching practice. The school is located in Budapest and is listed on the *HVG Ranking of High Schools 2023* (Riba [Ed.], 2023) as one of the most prominent schools in Hungary (based on standardised test results such as the National Assessment of Basic Competencies and the Érettségi [Matura] Examination).

The participants of the pilot study were ninth graders (aged 15-16, female-male ratio: 9:7), whereas the participants of the present study were eleventh graders (aged 17-18, female-male ratio: 7:9).

Methods and Instruments

The present qualitative research was established on three methodological pillars: action research, retrospective interview (stimulated recall), and grounded theory. Action research provided the fundamental methodological framework of the research as it was conducted as field research with the active participation of students. Interviewing was the core method of data collection, while data was analysed using grounded theory.

Action Research.

As a classroom research method, Dörnyei (2007) defines action research as “a generic term for a family of related methods” which is characterised by “[a] close link between research and teaching” (p. 191). Ideally, the teacher acts as a researcher in the process, examining their classroom in order to bring about changes into the social enterprise (Burns, 2011), that is, to “[improve their] professional practice” (Tsui, 2005, p. 30). From another perspective, action research is a viable tool to examine the realities, the actual practices of language teaching in comparison to academic research and discussion, thus bridging the gap between “the ‘actual’ and the ‘ideal’” (Burns, 2011, p. 238).

As a basic principle, objectivity is not a meaningful criterion of action research which embraces the Aristotelian notion *praxis* (Carr & Kemmis, as cited in Burns, 2011), which involves, as opposed to *theoria* (i.e., academic research), the continuous interaction of (theoretic) knowledge and practice (Burns, 2011). What is more, given the researcher's (i.e., the teacher's) active participation in the process, Burns (2011) argues that objectivity is an "inappropriate" criterion in action research, while Kemmis and Wilkinson (1998) suggest that the dichotomy of subjectivity and objectivity be understood in a dialectical/reflexive model, that is to say, in a research design that involves "making action and making history [in] learning from action and history [within the research process]" (p. 31).

Not only can action research be viewed as a 'grassroot project' in terms of *bottom-up* analysis of classroom practices, but the researcher's active presence and involvement within the social environment also assumes some form and level of collaboration between the participants and the researcher, in other words, the students and the teacher. Kemmis and Wilkinson (1998) argue that action research "is best conceptualised in collaborative terms" (p. 22), due to the fact that the "studying, reframing, and reconstructing of [social] practices" necessarily require social interaction (planning and self-reflection) and collaborative action (pp. 22-23).

At the end of the day, action research celebrates democratic values such as participation, collaboration, and emancipation (Kemmis & Wilkinson, 1998), and aims to democratize, in Dörnyei's understanding (2007), academia, as well as the classroom environment (Burns, 2011). It goes without saying that action research is not only a research method per se, but it is also, fundamentally, a method of learning in which better understanding of contexts and processes necessarily leads to the participants' better understanding of themselves.

Nonetheless, action research is not a widely practiced method of classroom research. Dörnyei (2007) lists three reasons for its unpopularity amongst teachers: the lack of time, incentives, and "the expertise or professional support" (p. 192).

Retrospective Interview.

Introspection as a research method has a long-standing tradition in social studies, as it enables "ways of obtaining information about unobservable mental processes such as thoughts, feelings and motives" (Dörnyei, 2007, p. 147), directly from the participants

“while or shortly after performing some kind of language activity” (McDonough & McDonough, 1997, p. 190). The assumption which introspective techniques are built upon is that “humans have access to their internal thought processes at some level and can verbalise them” (Dörnyei, 2007, p. 147).

Introspective methods can be grouped into two categories: concurrent (think-aloud) and retrospective (after-the-fact) interviews. Retrospective interviews, which take place in some time after the process being examined, are also referred to as *stimulated recall* (Dörnyei, 2007) with a certain kind of stimulus being used to evoke the participant’s memories. Due to the limitations of human memory, retrospection is generally considered a questionable method in terms of reliability with after-the-facts accounts reporting experiences filtered and distorted (Perkins, 1981). That is why McDonough and McDonough (1997) advocates for the use of concurrent introspection over retrospective interviews, as the “immediacy” of data collection limits the emergence of such distortive effects.

However, evidence indicate that concurrent introspection may entail some reactive effects (McDonough & McDonough, 1997), that is to say, disrupting effects on the respondents’ performance. Although Perkins (1981) is convinced that the think-aloud method does not disrupt the participants, it cannot be argued that “think-aloud commentary is not a natural process” (Dörnyei, 2007, p. 148), whereas retrospective is “the least reactive of all the introspective techniques” (p. 149).

Of course, distortive effects are equally important to address; that is why precautionary steps are taken when it comes to retrospective interviews requiring *stimulated recall* (Dörnyei, 2007). Such measures include the minimisation of time interval between the task and the interview, interference of researcher, and reactive effects (i.e., the participants are not to be made aware of the content of the interview preceding the interview itself), as well as the maximisation of contextual information and stimuli, and voluntary contribution of participants, along with the use of the participants’ mother tongue.

Procedures

Piloting.

The design of the pilot study was similar to that of the present research, informed by Tin (2013) who argues that communicative tasks can be transformed into creative tasks with

the introduction of constraints. The main objective of the piloting was to develop a model of creative-communicative tasks with creative constraints emerging organically from the characteristics of the genre.

Love letters, at least in my interpretation, are interactional texts with a special emphasis on creative solutions and personal touch. That is to say, the main interests, characteristics, and experiences of the recipient serve as creative constraints on the composition of the letter. If a crocodile enthusiast were to read the letter, it is impossible to argue, for example, that out of the following three examples, the third one is the most original as well as perhaps the most valuable solution.

- 1) *I love you.*
- 2) *I love you like the sun loves the day.*
- 3) *I love you as much as crocodiles love fresh meat.*

Incidentally, the third example was created by a group participating in the pilot study with the addition of the little drawing below. The students were given the simple constraint “not enough crocodiles” and revised their letter accordingly (cf. *Figure 3*).

Figure 3

A crocodile saying "I love you <3"



Students participated in a lesson where they were required to write a love letter in groups of 3-4. After the formation of the groups, they were presented with a love letter serving as a model for the subsequent task, that is, the composition of a similar love letter as part of the *idea-generation phase* (cf. Tin, 2013). Few criteria of the model letter were highlighted as a yardstick, but only in a vague, non-specific form (“Your letter is expected to be: short [...], convincing [...], and good enough to get your friend a date with the recipient.”).

Following that, they exchange their letters with a neighbouring group, and were asked to introduce points of criticism as to why the recipient of the letter would *not* appreciate the letter in that form. In other words, students introduced *creative constraints* for their peers. In the next part, which Tin (2013) defines as the *idea-exploration phase*, the groups were asked to return the letter with the constraints to its original writers. Finally, the editing/rewriting of the first letter took place, at the end of which students were asked to submit their letters to the teacher.

In the following days, students took part in semi-structured retrospective interviews, providing answers to questions on the letters presented to them as to invoke a stimulated recall on what had happened in class. The discussion followed the design of the lesson, revolving around the very same research questions as described above. Students' retrospections served as invaluable feedback on how to transform the research, so that it is more suitable with the research questions.

The Task-Based Lesson.

The most critical pieces of feedback collected in the pilot study concerned the students' experience with providing negative criticism to their peers. Many of them recounted of feeling of discomfort and uneasiness when they were asked to do so, problematising the lack of positive feedback, while some of them found the received constraints close to unintelligible or inapplicable for the revision of their letters. As Perkins (1981) suggested, the cognitive aspects of criticism are never to be detached from affections, and vague description of implicit standards is also a recurring theme of the scientific discussion on creativity.

To address these issues, the idea of students formulating negative criticism as creative constraints was disregarded, and the design of the lesson (based on Tin, 2013) was revised in order to decrease negative emotions arising while creating constraints, and to increase the intelligibility of created constraints (for the lesson plan for the task-based lesson in the present research, see *Appendix A*).

Given the assumption that creative constraints are an inherent feature of love letters, the students were not asked to compose an "unconstrained" letter as part of the idea-generation phase. As a substitute, six model love letters were presented to the students along with the basic characteristics of the recipients (on a so-called character sheet).

One half of these letters was written by the researcher, while the other was generated by ChatGPT using the same exact prompt (“Write a short love letter (no longer than 200 words), confessing your feelings to...” followed by a list of the main characteristics as shown on the character sheet (see *Appendix B-Appendix D*).

There were two reasons why artificial intelligence was involved in the research. First, ChatGPT and artificial intelligence were recurring themes of previous lessons, and students eagerly indulged in discussions on the topic. Second, the challenges that artificial intelligence faces when it comes to the production of creative output (cf. Boden, 2001) provided an opportunity for students to compare the computer-generated, algorithmic texts with the creative solutions of humans, leading to such units receiving greater levels of salience.

Rather than being asked to find the most creative solutions, it follows from this that students were asked to decide which texts were written by a human being. As a result of this, students were assumed to have acquired a great level of familiarity with the genre as well as with the creative writing task.

Following this, the students were asked to form groups of 3-4 and create a character using a character sheet they had been given (for the results, see *Appendix E-Appendix I*). The character sheet contained rubrics for the following basic characteristics: name, age, eye, hair, height, profession, favourite colour, favourite type(s) of food, favourite sports, favourite hobby/hobbies, and ideal holiday.

These characters having been created, the students exchanged characters with the neighbouring group and were asked to write a love letter to the character with certain criteria highlighted (*short, convincing, good enough to get you a date*, as described in the pilot study). After that, the groups passed on the character sheet they had been working with, and students were asked to write another letter to the new character with the same exact instructions (for their letters, see *Appendix JAppendix N*).

Finally, students were asked to submit their two letters to the groups which created the respective characters, and to give feedback on the letters received. Instead of returning these letters to their writers, students wrote down three keywords as “important takeaways” from the lesson.

Retrospective Interviews.

The lesson was followed by the digitalisation of the 10 love letters (including drafts, strikethroughs, and on-the-side scribbling). Proceeding to the interviewing phase before having done so was deemed infelicitous, as these writings provided the critical stimulus of the stimulated recall which constituted the core of the retrospective interviews.

Although the groups were interviewed only within a week after the lesson, the students were able to reconstruct the creation of letters. Nonetheless, great precaution was taken to prevent students filling in the gaps of their memory with the researcher continuously reassuring them that it was no problem not remembering something.

During the interview, students were asked to reflect on the specific phases of the lesson (see *Appendix O*) and to share their general ideas on creativity, love letters, or the research itself in their mother tongue. As part of the action research, the respondents' ideas, similarly to the ones provided by the participants of the pilot study, were incorporated in the subsequent creative writing lesson which is discussed later in this paper (for the plan of the following lesson, see *Appendix Q*).

Grounded Theory.

The five 30-minute-long interviews were transcribed, and the qualitative data collected was analysed in *grounded theory* (for the interview transcription with coding, see *Appendix P*). Theorising, that is, developing a theory, in this framework is an inductive process that involves the conceptual coding of the descriptions of the events at hand and the establishment of narratives that elucidate their context, interrelated with other events or phenomena (Strauss & Corbin, 1998). As a method in qualitative research, grounded theory is based on two principles: 1) the data analysis is based on an elaborate coding system and 2) data analysis results in the emergence of a theory grounded in the interpretation of data (Dörnyei, 2007).

The three-level coding system of grounded theory consists of the following steps: open coding, axial coding, selective coding. After the transcript of the interviews was divided into meaningful segments ($N=345$), codes were assigned to the majority of them¹ (e.g., 'too vague ideas for a date' or 'brevity is not good, "dispersion" at the end'). The open

¹ Segments containing irrelevant or redundant information ($n=52$) were not assigned any codes. These utterances resulted from the participants cooperating with the interviewer as a teacher or with each other in reference to issues not related to the research (e.g., *What do you mean?*; *Well, it is... I don't know.*; *Excuse me, I have to leave around 55 because there is going to be a basketball*).

coding process was defined by two main considerations: one, the codes often included direct quotations from the participants to enrich descriptive data, and two, a single segment was assigned multiple codes (if applicable) to further support the thickness of descriptions. The use of multiple codes for the same segment also allowed for the coding to map out the (discursive) context of a certain segment, and also, it enabled the researcher to describe the interrelation of certain phenomena (e.g., “BREVITY as part of TASK COMPLETION” or “HUMOUR in LOVE LETTER: at odds with genre expectations, especially: STYLE [...]”).

Table 1

Coding examples

Quote	Code(s)
“I think it’s important in a love letter to write about how they met and what’s common in them.” (Gr1St3) ²	LOVE LETTER, SHARED HISTORY
“We had to transfer the sarcastic form from the first letter because here we got another character to whom it is impossible to write an honest love letter.” (Gr2St2)	UNIQUE CHARACTER, IRONY AS METAPRAGMATIC AWARENESS, TASK COMPLETION, LOVE LETTER
“Well, I think we wanted to give them a task that is interesting, amusing, and not conventional.” (Gr3St2)	HUMOUR, EMPATHY, TASK COMPLETION
“Halfway through I felt a Wattpad story unfolding.” (Gr4St1)	MODELS
“We had to revert to simple, brutalist methods here.” (Gr5St1)	TASK COMPLETION

After multiple cycles of open coding and the involvement of external analysts, the open codes were rendered under axial codes indicating the overarching thematic categories of the interviews. As a result of theoretical saturation (cf. Strauss & Corbin, 1998), the

² Due to the consideration discussed above, the interviews were conducted in the students’ mother tongue (Hungarian). The quoted were translated by the researcher. In terms of translation, both the content and the style of the utterance were both taken into consideration.

categories underwent a subtle fine-tuning along with the exclusion or combination of few categories. Following to multiple reviews, the category ‘space for creativity’ was subordinated to ‘unique characters’, but more importantly, both ‘AI’ and ‘disagreement’ were integrated to the categories ‘models’ and ‘group’, respectively. On the one hand, these categories appeared unduly narrow as the theory development furthered, while, on the other hand, the relatively low number of relevant segments justified the creation of broader categories. In spite of the promising nature of code switching as an indication of metapragmatic awareness (in addition to irony), the category was excluded during the selective coding as the interview situation (students using their mother tongue to reflect on their use of English) necessitated code switching to the extent that it could be argued whether such a method is applicable in the examination of metapragmatic awareness.

Table 2

List of codes with their meaning and frequency

Code	Meaning	Frequency
TASK COMPLETION	The student refers to practical solutions, their considerations on the task, or their interpretation of the task.	100
MODELS (AND AI)	The student refers to the model letters of the pre-task phase or other relevant schemas (e.g., Wattpad stories, the character sheet as a textual model, previous writing tasks etc.).	76
GROUP (AND DISAGREEMENT)	The student refers to the distribution of responsibilities or individual achievements.	63
LOVE LETTER	The student refers to the genre characteristics of a love letter or the ‘reality’ of the task conflicting with them.	63
SHARED HISTORY	The student refers to the importance of a shared history in a love letter or in the completion of the task.	26
HUMOUR	The student refers to the humour as part of a love letter or the completion of the task.	25

Code	Meaning	Frequency
IDEAL LETTER	The student refers to the emergent criteria of an ideal letter based on their own work and/or resulting from the interpretation of the task.	22
STYLE	The student refers to stylistic dimensions.	19
EMPATHY	The student refers to the importance of empathy in a love letter or in task completion.	16
DEVELOPING WRITING SKILLS	The student refers to their experience with writing and drafting in the task.	15
IRONY AS METAPRAGMATIC AWARENESS	The student refers to importance of irony in the task and in a love letter.	15
OTHER	The student refers to other phenomena (such as the gender of the characters or inside jokes), not related to the research.	12
UNIQUE CHARACTER (AND SPACE FOR CREATIVITY)	The student refers to importance of creating a unique character in the task.	9
IMAGINATIVE TRANSFORMATION OF REALITIES	The student refers to a writing technique involving the positive framing of negative characteristics.	9
BREVITY	The student refers to including every characteristic in a short letter as part of their task interpretation.	5
LOGIC	The student refers to their use of logic in the task or the importance of logic in creative writing (as opposed to randomness).	5
SCRIPTS	The student refers to dynamic conceptual categories, i.e., scripts, describing the sequence of certain events.	5
PRIDING THEMSELVES ON THEIR OWN WORK	The student refers to, and celebrates, their own ideas.	5

Code	Meaning	Frequency
MOTIVATION	The student refers to the importance of motivation in task completion.	3
TIME PRESSURE	The student refers to the effects of time pressure in task completion.	3

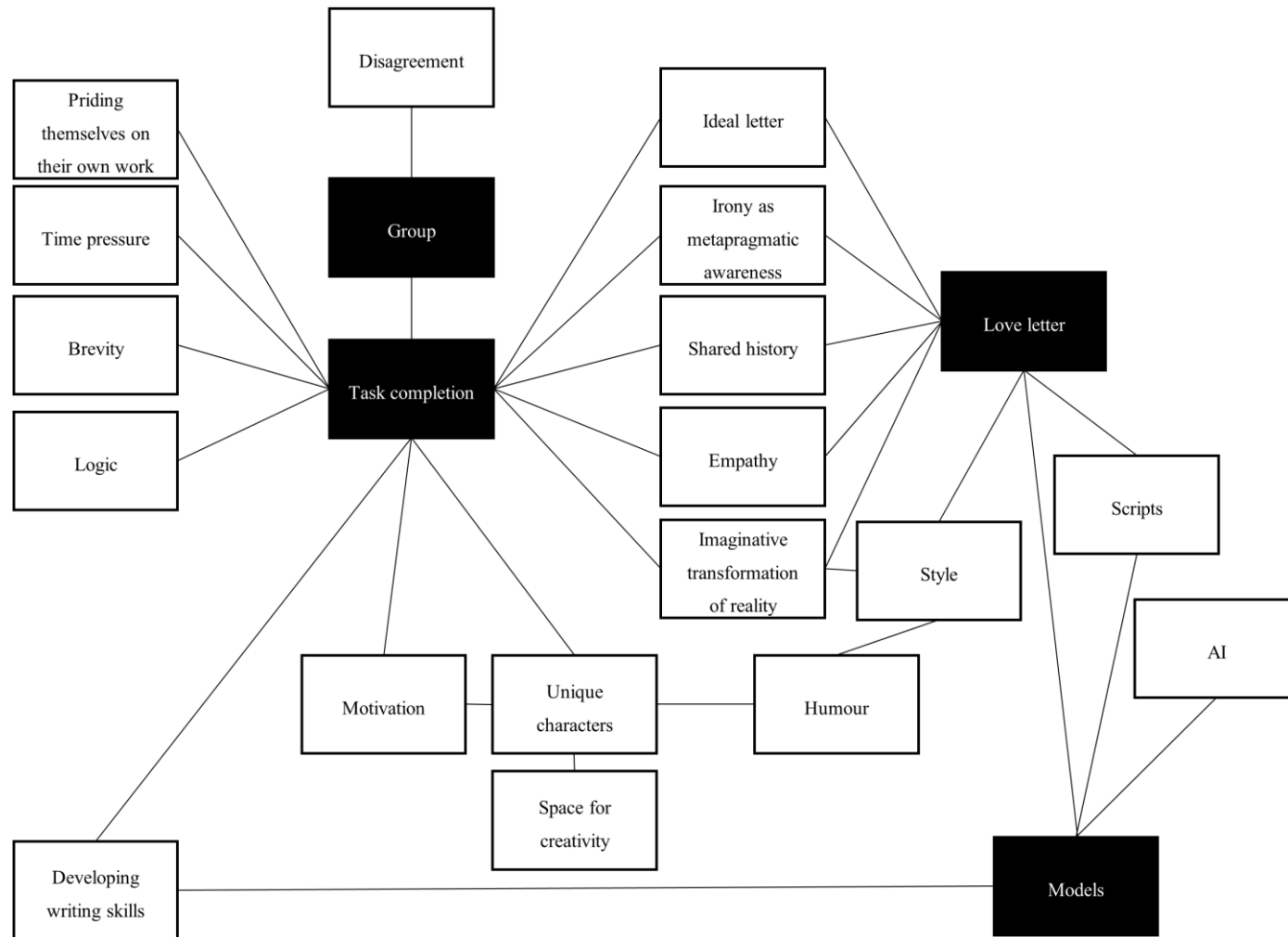
The relational analysis and the selection of the central theme were preceded by the creation of a mind map with every plausible connection indicated on it in order to avoid the premature emergence of a dominant storyline. Following to that, four phenomena gained prominence with high frequency in the data: ‘task completion’ ($n=100$), ‘models’ ($n=76$), ‘group’ ($n=63$), and ‘love letter’ ($n=63$). This mind map serves as the basis of the selective coding; however, ‘task completion’ proved to be problematic in the paradigm (cf. Strauss & Corbin, 1998). As a dynamic process itself, this phenomenon showed a great deal of ambiguity, and it was not obvious whether to interpret it as the central phenomenon of this analysis or as a strategic tactic as a way of handling a different phenomenon.

As a result of further reviews, ‘task interpretation’ was separated from ‘task completion’ with the former serving as the central theme of the theory and the latter referring to the variety of strategies that follow from varying interpretations. Apparently, students had various interpretations on the goals of the task and, accordingly, on the task completion and on the peer evaluation. Nevertheless, it should be noted that task interpretation and task completion are interrelated: the two phenomena mutually affect one another and undergo serious changes on the way while students engage in the task.

Consequently, the two categories greatly overlap, so much so that it is, at times, impossible to separate them. However, for the sake of the analysis of our central phenomenon, the code ‘task completion’ was assigned to segments that only concerned the practical side of completing the task ($n=46$), whereas ‘task interpretation’ to segments where students referred to their considerations on the goals and/or the evaluation of the task ($n=54$). That is to say, ‘task interpretation’ will hereafter refer to a co-constructed task characteristic which, in accordance with Dörnyei (2002), involves the task design, the instructions of the teacher, and students’ comprehension.

Figure 4

Mind map of categories as phenomena



Results and Discussion

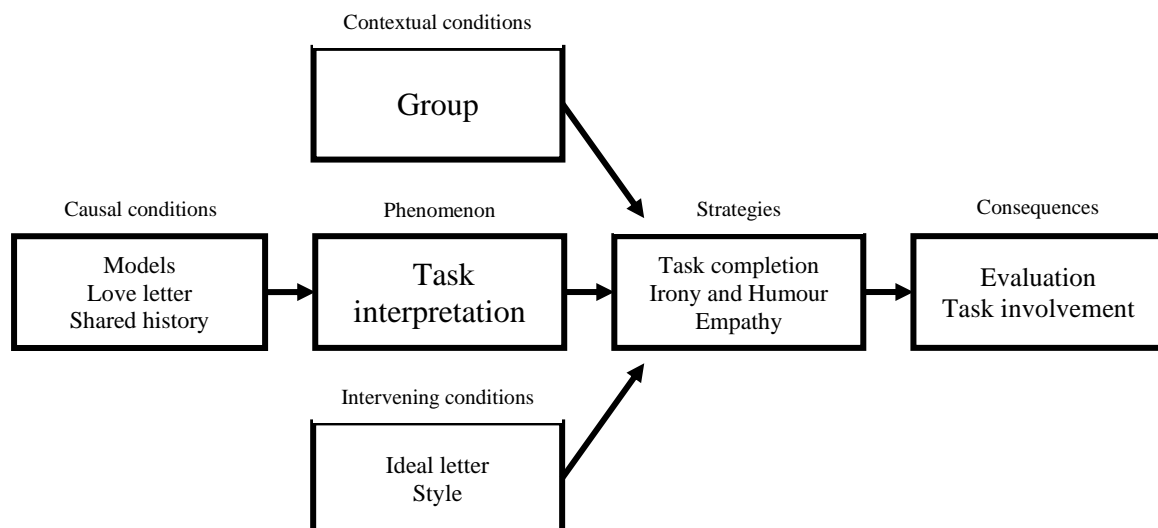
First, let us consider the design of the task and the subtasks. After the group had been formed, students were presented with the following instructions (displayed on the digital board): “Create a genuine, interesting character! Fill in the character sheet you have been given!” The features of such a character were not implied by the teacher in any way, unlike the function of the subtask (i.e., the characters created would be passed on to another group).

In the next two phases, the groups were asked to 1) pass on their characters clockwise to their neighbours and 2) write a love letter to the character they had received. They were also provided with three expectations towards their letter regarding its length (max. 150 words), its style and content (i.e., it has to be ‘convincing’), and its function (i.e., it has to be ‘good enough to get them a date with the recipient’). In the case of second group writing subtask, the students were advised to create a draft before starting the letter; other than that, instructions were displayed on the digital board.

In the final stage, students were expected to hand their letters back to the two groups whose characters they had been writing to and give feedback on the letters received, agreeing which one of the two letters is ‘better and why’.

Figure 5

The paradigm of the emergent grounded theory



Task Interpretation

Based on students' reflections on their performance on the task-based lesson, it can be argued that their interpretation of the task, the genre, and creativity in general varied greatly, so much so that it is difficult to find common ground between the groups in almost any *specific* criterion regarding their task completion and, consequently, the evaluation of their peers.

Not only did a great number of various task interpretations emerge during the subtasks described above, but the components of students' task interpretation were also subject to dynamic changes on the way. Group 1, for instance, created a character for themselves, that is, a character that the members of the groups could write a letter to with ease. Their interpretation changed radically in the group writing phase where they realised the gap between their approach and that of another group. The following excerpt from their interview illuminates the effects of task interpretation on task completion as it were: "After we received the character and realised that it was a ca. 130 cm tall vampire, we didn't really have any other choice. We had to turn to sarcasm and sarcastic adjectives in order to write a proper love letter." (Gr1St2)

Unsurprisingly, the members of Group 5 – the creators of the above-mentioned character – justify the creation of their character in reference to the complexity of the creative writing task. Gr5St1 is a strong proponent for the creation of an "interesting" character and recounted of interpreting the task instructions as follows: "We wanted to have a creature as weird as possible, so that the task won't be boring to the one who has to write, and so that they can grip on something in it." (Gr5St1)

It follows that the dynamic co-construction of task interpretation in the present task necessarily involved the emergence of certain strategies as the modes of task completion. For instance, Group 1 saw the successful task completion in highlighting the positive characteristics, whereas Group 4 aimed to focus on the most controversial ones.

As a recurring idea among groups, the group writing subtask was interpreted as one that involves the incorporation of *every* characteristic. Accordingly, Group 2 set out to "praise each and every characteristic of the character" (Gr2St1), which was criticised by the members of Group 1 for its mechanic nature: "Their composition shows that went through the characteristics as through some kind of checklist" (Gr1St3). This consideration was also mentioned by Group 5 opting for the use of a post scriptum in order to avoid such a mechanic solution: "So that it is not like the texts written by ChatGPT with us listing

everything, like, whoa, you love vandalism, and we also love vandalism³” (Gr5St2). Interestingly, a student from Group 3 reflected on their “robotic” way of completing the task, and the indicated that this approach is implied by the task design: “Honestly, we might have been a little like the machine, obviously because we didn’t know what the person is like in real life as they don’t exist, and we didn’t anything else about them than the pieces of information on the sheet” (Gr3St3).

Casual Conditions

According to Strauss and Corbin (1998), casual conditions is a label in selective coding to be assigned to categories denoting factors that influence the central phenomenon of the theory. Due to the co-constructed nature of task characteristics, it is impossible to fully separate them from other conditions; however, the prior knowledge and expectations of students on the genre and/or the task was an applicable indicator of casual conditions, which are the following: MODELS, LOVE LETTER, and SHARED HISTORY.

Models.

As mentioned above, the category of MODELS includes ideas related to the pre-task model presentation (both the letters and the character sheets) and other textual models such as prior writing task experience and developed conventions. Interpreting them as models for task completion, students identified strategies to adopt and others to avoid. For instance, one student from Group 2 presumed that their task interpretation had been inspired by the model letters incorporating each characteristic of the addressee character: “We saw, in the examples for love letters, that every single piece of information is incorporated, and I think it explains why we included each characteristic, because we saw that they also had them like that” (Gr2St1). Of course, Gr2St1 did not refer to the fact that one half of the models were generated by ChatGPT, while the other half was written by a human being, and the latter letters did not, in fact, include each characteristic.

It is noteworthy to mention that few students successfully identified the letters written by a human being based on either the order or the selection of the characteristics as shown on the character sheets attached to the models. Gr5St3 reflected on such a feature as the main difference between a human and a computer: “When there was some new

³ The character sheet indicated that one of the hobbies of the character was *vandalism*.

information, then it was probably a letter written by a human being. New information, so information in addition to the characteristics that were supposed to be in it” (Gr5St3).

However, the compulsion to incorporate each characteristic, as their clarification implies, was still interpreted as an inherent criterion of the task. The salience of few human solutions may offer a possible explanation for this anomaly. In the following excerpt, Gr5St2 seeks to recall the solutions characterising the AI, while the interviewer provides a quote from the human letter to stimulate the formulation of the idea.

INTERVIEWER: “Your blue eyes: deep like the Pacific Ocean.”⁴ Are you thinking of that?

GR5ST2: I don’t know, I only remember that I was reading it, and I just stopped for a moment, like, oh, that’s strange. (...)

GR5ST4: This was in the human one!

INTERVIEWER: Yes, it was in the human one...

GR5ST3: But there was also some spaghetti⁵, too!

GR5ST4: Yes, something with cheese.

GR5ST1: Spaghetti! [Chuckles.]

Apparently, students tended to concentrate on the most salient solutions, whereas the opting out of certain pieces of information often remained unexplored and unidentified. As a result of this, character sheets emerged as a basic model for task completion, while also providing a framework for task interpretation, in that students saw the challenge of the task in striking a balance between the incorporation of each characteristic from the character sheet and the maintenance of the natural coherence of the text. For instance, Gr1St2 referred to the lack of coherence as the lack of emotions – an idea that resonates with what Gr3St1 recounted about the differences between an AI and a human writer:

“What stroke me most was that Zahar’s letter [the letter written by Group 3] is much more fluent, and the emotions came through much stronger than in Bob’s letter [the letter written by Group 2]. There I rather felt a structure that they read

⁴ Verbatim: “I’ve fallen in love with your big blue eyes! They’re just as blue and deep as the Pacific Ocean (...).”

⁵ Verbatim: “Your short, blonde hair is like mac and cheese on a chessboard; (...).”

through the character sheet, went through it, ticked every point as to include everything, and then closed the deal with a ‘XOXO’.” (Gr1St2)

“The introduction of characteristics – which were the same – that really showed what the difference, the gap is between when it’s about truly experienced emotions or just the description of emotions.” (Gr3St1)

In addition to the explanations mentioned above, students also articulated that the unwavering observation of character sheets may have originated in their prior experience with writing task. On this note, Gr2St2 explains that using the character sheet as a checklist was:

“Sort of like a routine, and you didn’t really have to tell us to do so because in most cases when we get a writing task with information in it, then their function is for us to include them.” (Gr2St2)

Love Letter.

Other than relating the love letter as a genre to other schemata such as love songs (*Can’t Take My Eyes off You*), Wattpad stories, or fanfiction, students listed the most critical genre characteristics and even compare the task-based love letters to authentic ones. The latter comparison led them to explore the limited applicability of the genre in the task, contributing to the emergence of task interpretation as a phenomenon.

Generally speaking, students developed a firm grasp on the authenticity of their task completion framed as the writing of a love letter. Gr3St3 recounted how they transferred one specific expectation of the genre (i.e., the positive framing of characteristics) to the task even if such a transfer appeared inauthentic, in that they “would never write down something like that in a love letter”, whereas Gr4St1 described how they indulged in highlighting the most controversial effects of the character even if it generated a comic effect, a phenomenon not necessarily compatible with the authentic realisations of the genre.

At one point during the task, Gr3St2 admittedly discarded the idea of writing “a successful love letter”, and the case was quite similar in Group 1 and Group 2. For instance, Gr1St2 made a convincing argument from the ‘authenticity’ angle for the inclusion of internal personality traits in addition to external characteristics with the main takeaway for Gr2St3 from the task being “not to write about external characteristics in a [real] love letter.”

Furthermore, Gr2St2 defined three areas in which the task was designed in a way that eliminates the production of authentic love letters: 1) funny structures in the models (interpreted as insincerity, not taking the love letter seriously enough), 2) working in groups (instead of writing individually), and 3) working with fictitious characters (instead of writing to a real person).

Nevertheless, the groups unanimously agreed on the fact that love letters have to be convincing and, therefore, personal at the same time, and in this regard, students found the task quite authentic. This consideration is interrelated with the next condition, i.e., the critical importance of SHARED HISTORY, or stories in general, between the sender and the recipient.

Shared History.

Although each of the five groups touched upon the importance of background stories and common experience in a love letter, the groups had quite opposing ideas in this matter. Group 1 and Group 3 proposed the creation of such a narrative as a necessary expectation of the genre, while the other three groups shared that shared history is not necessarily an important factor.

As it has been established in the previous chapter, authenticity was frequently presented by students as closely related to the personal tone of the love letter. While both Gr1St3 and Gr3St1 highlighted the salience of interpersonal connection in the genre, Gr1St1 argued that shared history is utilised to persuade the recipient and captivate their benevolence, so to say:

“It is important to win the trust of the recipient. That’s why you also have to share information about yourself which people can’t see immediately, or which they don’t know. And then it’s like saying, oh, you’re so important to me that I share this with you. And then I can tell them why us having a picnic in the sunset means so much.” (Gr1St1)

On the other hand, Gr2St1 and Gr2St2 approached the definition of love letter from its rhetoric structure to conclude that 1) its layout is dependent from the interpersonal relations between the sender and the recipient, and 2) from the same interpersonal context emerge the several types of love letters:

“It might be that you just met, you exchanged emails... and then you write a letter without you two being a relationship. Of course, you won’t be writing a love letter

to a perfect stranger, so there's some level of connection, but it might be that we're not together for ages, and we only know each other for a week or so." (Gr2St1)

"By the way, I think it's also possible that you write to a perfect stranger, but it is more difficult to take it seriously from the reader's side, and you're less likely to believe that it's about real, deep emotions and thoughts." (Gr2St2)

Despite mentioning that shared history might play an important role in a love letter, Group 5 is of a similar opinion, in that their impression was their character sheet might have anticipated a very limited background story involving a first date with the recipient.

Intervening and Contextual Conditions

Intervening and contextual conditions alter strategies and mitigate the impact of casual conditions on the phenomenon (cf. Strauss & Corbin, 1998). In this theory, the term has been applied to the conditions that had a direct effect on the strategies of task completion while possibly also having an impact on the central phenomenon, that is, task interpretation. The most essential of these conditions include the following: group, ideal letter, style, and unique character.

Ideal Letter.

The ideal letter has been considered an intervening condition as it concerns to ideal love letter *within* the task, thus modifying task interpretation and the optimal modes of task completion. Even though it originates from the genre expectations, the concept emerges from the interference of the genre and the task, and it follows that issues related to the authenticity of the task also have a pivotal impact on this phenomenon. It should be noted that the characteristics of the ideal letter obviously informed the criteria of evaluation, which will be discussed as a consequence resulting from the strategies and the dynamic emergence of task interpretation.

A perfect example for the dynamic interpretation of the task is the case of Group 1. As a consequence of their initial interpretation of task as discussed above, Group 1 had already had a clear idea on the ideal letter, that is to say, the ideal output of the task. Consequently, Group 1 had to alter their task interpretation and explore alternative strategies for task completion; however, their ideal letter, serving as the basis of the evaluation of their peers' letters, did *not* change to a greater extent.

As opposed to Group 1, the other groups selected certain, felicitous strategies in the course of task completion, which led to the emergence of a schematic knowledge on the final product of the task by the end of the second group writing phase. Gr3St1, for instance, recounted how the structure of the second letter and that of the first one corresponded:

“So, we started with the literal, and I tell you an example: ‘the beautiful purple shadows dance so gracefully on your face’. Then the romantic tone disappears, and we had that idea in the end that we would move him out to Hawaii, but we were rather just kidding with ‘while eating sushi from each other’s mouth’ and ‘I see you in all my whores’. But we basically returned to the emphasising of our character, so it’s as if they knew him.” (Gr3St1)

The reinforcement of specific strategies, such as the use of humour and irony, was also a reliable indicator of the emergence of the ideal letter, as it can be seen in the cases of Group 5 and Group 2:

“To be honest, we expected similar letters compared to the one we had composed, and the one we had composed was kind of like the one we received from Group 1.” (Gr5St1)

“To the second one, we also transferred humour because we had a similar solution in there with us saying that they were appealingly bald like a clear mirror, and here we found it attractive that he could hold enormous fish in their hands.” (Gr2St2)

Style.

Both Tolcsvai (2005) in his cognitive theory of style and Tátrai (2012) in the pragmatic-functional elaboration of that interpret style as a dynamically constructed, context-dependent discursive dimension emerging from the stylistic schemata of the given discourse along with participants’ stylistic attitude (Tátrai, 2012) to the following sociocultural dimensions: behaviour (ranging from *literary* to *neutral*, *intimate*, and *rough*), situation (*formal*, *neutral*, *informal*), value (*value saturation*, *neutral*, *value deprivation*), time (*archaic*, *neutral*, *neological*), and varieties (*standard* or *non-standard*). As for the participants of the present research, *behaviour*, *situation*, and *value* was considered essential in task completion, whereas *time* and *varieties* were probably viewed less salient, that is to say, neutral.

As a general rule, students regarded humour as an important factor in the recipient's attribution of stylistic values to writer's behaviour in love letters in general. Considering the role of shared history, Gr2St2 highlighted the importance of the interpersonal relationship between the writer and the recipient, indicating that seriousness is very much embedded in such a sociocultural and interpersonal context. Furthermore, the members of Group 3 emphasised the stylistic qualities of their letters as "love-dovey but lyrical at the same time" (Gr3St2) as a direct consequence of the interpersonal relationship between, and the personality of, their character (the writer) and the character of another group (the recipient).

Deeply interrelated with seriousness in students' functional interpretation of style, the dimension of formality/informality (i.e., *situation*) was also taken into consideration. After having a debate on the meaning of *seriousness*, the members of Group 5, for instance, arrived at the conclusion that an overly formal, concise letter might not fulfil the very purpose of the genre (i.e., the expression of emotions), while the overuse of humour might also undermine such serious intentions. Their task completion was directly influenced by this inference, as Gr5St3 reported that the consistent correction of long forms to contracted ones had occurred as a result of informality preferred over formal solutions, which they identified as more frequently appearing in the AI-generated letters:

"With hindsight, what was mirrored in the letters written by ChatGPT was that there was some kind of half-formality in them, which resonated with the corporate correspondences of emails." (Gr5St3)

Group.

As a contextual condition, the effects of group work on task interpretation and task completion can be seen in 1) the co-construction of the task and 2) the role of individual contributions. Generally speaking, the groups divided the responsibilities of task completion similarly with one of the members assuming the role of the notary and the other students brainstorming ideas and/or providing the notary with practical solutions. In most cases, the notaries were also the leader of the group organising the work of the group (Gr2St2 or Gr3St1) or assuming the lion share of the creative work (e.g., Gr1St1), which resulted in the individual student's schemata having a dominant effect on task completion.

"We were going through the list, like, I was writing and then I asked [Gr2St3] or [Gr2St1] to say something, and they took turns in answering me." (Gr2St2)

“I observed that the fundamental ideas of both letters came from me. There might have been a background story behind both of them because I am also in a relationship, and it might have been simpler and more natural to write to a person that I have a history with.” (Gr1St1)

Of course, the character creation and the group writing subtasks required different skills, and students were divided into groups by the teacher with this consideration in mind, so that the groups are heterogenous in terms of the following variables: language level, writing and speaking skills, perceived level of initiative skills, and sex. The diversity of groups was mainly viewed as a positive feature of the task, and Gr2St1 stressed its importance in the creative work (“we could come up with ideas together that I couldn’t have thought of alone”) with Gr2St3 highlighting “the colourful grammar and content” arising from such conditions. On the other hand, group work was also considered detrimental in terms of authenticity (Gr2St2, as discussed above), while Gr4St1 saw a specific challenge in the group’s cooperative ability in “bringing their ideas to a common point”.

In addition, another unexpected contextual factor emerged in Group 3 with the members sharing their second foreign language (Russian), which provided additional schemata for the character creation not only from a cultural perspective, but also, from the shared experiences with their Russian classes. With such prior knowledge fuelling their imaginative group work, the character of Zahar emerged, named after the father in the Russian student’s book (Zahar Barisovich), and eventually, as a result of other factors come into play (age, height etc.), becoming a pimp:

“Well, it is a bloke with a Russian name, aged 28, and we agreed he would be relatively tall, I believe. And then it just popped into my head, why not make him [a pimp]? And really, it was more about getting more people out of their comfort zone, because if I were to write a letter to him, then I would take a fundamentally different approach than what I would in the case of writing a letter to my significant other.” (Gr3St3)

Strategies

Task Completion.

Task completion has been applied for a wide range of phenomena related to the practical strategies of completing the task, which was interpreted as one involving the incorporation

of each characteristic from the character sheet while maintaining the natural coherence of the letter (see *Task Interpretation*). Students applied various strategies in order to overcome this creative challenge: other than the ones to be discussed in the next chapters (irony, humour, and empathy), selection, structuring, and mixing were popular strategies amongst the groups.

For instance, Group 1, Group 2, and Group 3 all selected external characteristics to begin with, concentrating on the height, the hair (or the baldness), and the eye colour of the character. Also, Gr3St1 recounted the emergence of a heuristic solution in structuring the characteristics:

“[First] we talked about the external characteristics and described how nice they are, and what nice memories [the writer] has about them. And then we turned to other kinds of things, such as their favourite food or their favourite sport. After that came, as a whole, the ‘pimpy’ phrasing, or how should I put it.” (Gr3St1)

In terms of efficiency (i.e., incorporating a high number of characteristics using the least word possible), the mixing of the characteristics and playful creation of portmanteaus was also a frequent strategy for the establishment of a personal tone. These operations fit well with Koestler’s bisociative model (as cited by Boden, 2004) in which creativity emerges as the connecting of distant concepts. Such bisociations include the following: “your *brown locks* were filled with roaches, that’s *free food*” (Group 1; blending of hair and favourite food), “I would feed you *purple sushi*” (Group 4; blending of favourite colour and favourite food), “I *GavriLOVE IT*” (Group 5; portmanteau with the name of recipient); however, it should be noted that such strategies often turned out unsuccessful in the evaluation of the recipients’ group, in that language play may tilt the balance of seriousness (see *Style*) towards irony and insincerity.

Humour and Irony.

By and large, their interpretations regarding the love letter as a genre and the task were conflicting realities, and they often had to adapt their genre-specific strategies proposed in the beginning to the task with out-of-this-world characters. Again, in spite of the perceived relevance of the task, these adaptations severely affected the authenticity of, and students’ involvement in, the task.

Humour, for example, was integral part of every group’s character creation in some form or another. Group 1’s task interpretation at this point involved the creation of a

character for themselves, and Gr1St2 described how their ideal letter was being prepared with the help of a background story, that is, filling in the character sheet with certain characteristics, as a means to support the development of an amusing story. Group 3 followed a similar process in the creation of their character by adding “funny stuff” (Gr3St1) to their emerging character (i.e., Zahar, as described above), aiming to “make an interesting, funny character, and to give [the other group] an unconventional task, which also makes them think” (Gr3St2). Essentially, their approach resembles that of Group 5, whose interpretation of “a genuine, interesting character” involved the making of a character “as weird as possible” (Gr5St1).

On the other hand, Gr1St1 considered their character as if it had been made “as boring as can be” (choosing the most obvious characteristics in their view), enhancing the complexity of the task for their peers, and thus resulting in the emergence of “not so interesting letters”. At the end of the day, this issue comes down to students’ perception (and negative evaluation) of the randomness and absurdity in the character sheets and the love letters in comparison to their own task completion. For instance, Gr5St1 recounted a decrease in their creativity by the second group writing task, compelling them to retort to “brutalistic methods” in the incorporation of the given characteristics, and it comes as no surprise that, even though Group 5 was considered a better letter, Group 4 expressed some confusion regarding the logic of one of those *brutalistic* (i.e., random) lines:

“[We chose] Group 5, although we didn’t really understand the logic behind the following sentence: ‘I would give up my apartment so that our love for each other can be our home.’ However poetic it is, I think it would’ve made more sense not to give up their apartment, so Csóri doesn’t end up homeless.” (Gr4St1)

Another form of randomness arose from the use of inside jokes, which were often ignored in the evaluation (e.g., Csepella Olivér in the letter written by Group 4), or from the misreading of a certain characteristic (e.g., *fire* instead *free* for the character’s favourite food in Group 5’s letter).

Closely related to the use of humour, irony was also a popular strategy amongst students, originating from the general task interpretation involving the integration of *every* characteristic on the character sheet into a love letter without regard of the authenticity of the task output, that is, the conflicting realities of genre and task. Of course, irony cannot only be interpreted as the mere association of conflicting realities, as it involves an act of

conscious transgression, superseding randomness in that it involves awareness of conventions of language use (cf. *metapragmatic awareness*).

In a pragmatic-functional cognitive framework, irony is defined as a cognitive operation which offers an alternative perspective to the conceptualisation of contextual components in the given discourse, denoting a source of evaluation that is different from that of the speaker (Tátrai, 2011). In most cases, irony is implicitly indicated; however, quite a few linguistic units can be interpreted as ironic signals, clarifying or, at least, subtly implying that the speaker uses a perspective different from their own as the centre of the subject of consciousness (for an in-depth analysis of the concept in English cf. Tátrai, 2020).

That being said, students' use of irony in the writing task demonstrates their conscious considerations of their own language use in the letters along with a constant reflection on the abnormality and inauthenticity of such a task. Basically, their reflective approach can be seen as a twofold process, in that their irony concerns 1) writing a love letter to the otherworldly character (created by their peers), and 2) the incorporation of every characteristic (as part of their task interpretation). Indeed, their main genre-specific strategies conflicted with their task completion practices (see

Table 3

Authenticity of task: comparisons of genre-specific strategies and practical realisations

Group	Genre-specific strategy	Practical realisations
Group 1	Highlighting positive characteristics	"the sunlight glistened on your bald head"
Group 2	Praising and "romanticising" characteristics	"I saw visions in my dreams where you hold different, pretty big fishes in your arms"
Group 3	Sympathetic phrasing of characteristics	"beautiful purple shadows dance so gracefully on your face"
Group 4	Focus on the most controversial characteristics	"You were out there pimping, slappin' some hoes with you long, shining blond hair and your emerald green eyes glowing in the dark Óbudan night."

Group	Genre-specific strategy	Practical realisations
Group 5	Positive framing of negative characteristics	“I love your seafood smelling breath.”

For instance, Group 1 considered the highlighting of positive characteristics as a critical feature of a love letter, but their approach – as it has been discussed above – had to undergo serious changes to adjust their strategies to the unconventional characteristics of their recipients. Gr1St1 and Gr1St3 described the incorporation of their character’s baldness (“the sunlight glistened on your bald head”) in a positive light as “a little sarcastic” with Gr1St1 also commenting on their own personal preferences as a different centre of subject of consciousness. Group 3 applied similar strategies to achieve the “sympathetic phrasing of characteristics” (cf. “the beautiful shadows dance so gracefully on your face”), and their way of including certain characteristics also showed a great deal of irony with Gr3St3 remarking on the idea of taking the recipient and their mother to Hawaii as follows:

“Obviously when they wrote that they’d like to visit Hawaii, that would’ve been OK, (...) but it was also written there that they’d like to do that with their mom, and we added that. And of course, I wouldn’t put down something like this in a letter because, basically, I wouldn’t know this, and even If I did, I wouldn’t necessarily write this down in a love letter.” (Gr3St3)

Also, as it is illustrated by *Table 3*, the ironic approach enabled students to include the characteristics, smoothly embedded in a set of genre-specific schemata, so much so that a member of Group 2 even articulated that their letter would, in fact, work as an authentic realisation of the genre, provided that the characteristics are replaced by more conventional alternatives:

“If [the character sheet] is filled in more seriously, then... if we change these words to something else, then it might possibly be a completely normal love letter.” (Gr2St1)

Of course, being ironic about the task was also an extensively used strategy among students, especially in Group 4 and Group 5. Both Gr4St1 and Gr5St1 reported that they

“didn’t take the task too seriously” with unseriousness, humour attracting ironic solutions, as part of maintaining task motivation.

“Basically, if we are given such a task, we are not necessarily a company of people who can take it seriously, and then we rather focused on how we could entertain ourselves in this.” (Gr4St1)

“Well, the whole thing was incredibly ironic, I think. We didn’t take the task too seriously.” (Gr5St1)

On the other hand, Group 5 also used language to imaginatively transform reality as part of the positive framing of negative characteristics, which involved the consideration of the general opinion, that is, a perspective different from the one they aimed to use in their letters. Such a conscious use of, so to say, ‘the rose-tinted glasses of love’ was often realised by students as ironic but not necessarily unserious (i.e., inauthentic):

GR5ST2: We are not dissuaded by the fact...

INTERVIEWER: That his breath smells bad.

GR5ST2: Yes, we revalued that.

GR5ST1: (...) That is, whatever may be a red flag for others or bothers them, that, here we showed, doesn’t bother us in the least bit. We’d support them in their job [i.e., being a pimp].

GR5ST2: We’d even assist them!

GR5ST1: Yes, we’d even like to assist them: we’d sell our bodies for them.), resulting in irony emerging as the main strategy to strike a compromise between the fundamental genre expectations and the inclusion of random characteristics.

Table 3

Authenticity of task: comparisons of genre-specific strategies and practical realisations

Group	Genre-specific strategy	Practical realisations
Group 1	Highlighting positive characteristics	“the sunlight glistened on your bald head”

Group	Genre-specific strategy	Practical realisations
Group 2	Praising and “romanticising” characteristics	“I saw visions in my dreams where you hold different, pretty big fishes in your arms”
Group 3	Sympathetic phrasing of characteristics	“beautiful purple shadows dance so gracefully on your face”
Group 4	Focus on the most controversial characteristics	“You were out there pimping, slappin’ some hoes with you long, shining blond hair and your emerald green eyes glowing in the dark Óbudan night.”
Group 5	Positive framing of negative characteristics	“I love your seafood smelling breath.”

For instance, Group 1 considered the highlighting of positive characteristics as a critical feature of a love letter, but their approach – as it has been discussed above – had to undergo serious changes to adjust their strategies to the unconventional characteristics of their recipients. Gr1St1 and Gr1St3 described the incorporation of their character’s baldness (“the sunlight glistened on your bald head”) in a positive light as “a little sarcastic” with Gr1St1 also commenting on their own personal preferences as a different centre of subject of consciousness. Group 3 applied similar strategies to achieve the “sympathetic phrasing of characteristics” (cf. “the beautiful shadows dance so gracefully on your face”), and their way of including certain characteristics also showed a great deal of irony with Gr3St3 remarking on the idea of taking the recipient and their mother to Hawaii as follows:

“Obviously when they wrote that they’d like to visit Hawaii, that would’ve been OK, (...) but it was also written there that they’d like to do that with their mom, and we added that. And of course, I wouldn’t put down something like this in a letter because, basically, I wouldn’t know this, and even If I did, I wouldn’t necessarily write this down in a love letter.” (Gr3St3)

Also, as it is illustrated by *Table 3*, the ironic approach enabled students to include the characteristics, smoothly embedded in a set of genre-specific schemata, so much so that a member of Group 2 even articulated that their letter would, in fact, work as an authentic

realisation of the genre, provided that the characteristics are replaced by more conventional alternatives:

“If [the character sheet] is filled in more seriously, then... if we change these words to something else, then it might possibly be a completely normal love letter.”

(Gr2St1)

Of course, being ironic about the task was also an extensively used strategy among students, especially in Group 4 and Group 5. Both Gr4St1 and Gr5St1 reported that they “didn’t take the task too seriously” with unseriousness, humour attracting ironic solutions, as part of maintaining task motivation.

“Basically, if we are given such a task, we are not necessarily a company of people who can take it seriously, and then we rather focused on how we could entertain ourselves in this.” (Gr4St1)

“Well, the whole thing was incredibly ironic, I think. We didn’t take the task too seriously.” (Gr5St1)

On the other hand, Group 5 also used language to imaginatively transform reality as part of the positive framing of negative characteristics, which involved the consideration of the general opinion, that is, a perspective different from the one they aimed to use in their letters. Such a conscious use of, so to say, ‘the rose-tinted glasses of love’ was often realised by students as ironic but not necessarily unserious (i.e., inauthentic):

GR5ST2: We are not dissuaded by the fact...

INTERVIEWER: That his breath smells bad.

GR5ST2: Yes, we revalued that.

GR5ST1: (...) That is, whatever may be a red flag for others or bothers them, that, here we showed, doesn’t bother us in the least bit. We’d support them in their job [i.e., being a pimp].

GR5ST2: We’d even assist them!

GR5ST1: Yes, we’d even like to assist them: we’d sell our bodies for them.

Empathy.

As opposed to irony, empathy as a strategy in the present theory concerns the other side of the love letter’s interpersonal dimension, that is, the writer’s position and the assumption

of another perspective while writing. Even though empathy was practised by other groups aiming to map out the story behind character creation (e.g., Gr1St3 inferring that their character is a vampire), Group 3 and Group 4 were the only groups making use of their characters, and the personalities and background stories of thereof, in order to create a narrative framework for their letters.

In the case of Group 3, it might have been the strong emotional attachment to their character that stimulated their assuming of the character's personality (Zahar, the Russian pimp) as a basic perspective and register in their love letters; however, the conflicting realities of sexuality in prostitution and that of romantic relationships also enhanced the effectiveness of irony as a basic strategy of task completion. Not only did the character provide them with a perspective to approach the recipient from, but it also served as the basic source of evaluation criteria in the peer review stage (discussed in the next chapter).

Even though Group 4 did not use another character in the evaluation process, they did, in fact, create a character to write from in the second group writing from. After receiving the second character (a dancer with sushi as their favourite food), students assumed the character of a tango enthusiast with a wooden leg, which enabled them to reflect on the most critical characteristics within an established narrative concerning the recipient and the writer attending the same tango class, while allowing the emergence of an amusing date proposal of a sushi dinner involving "the use of their legs as chopsticks".

Consequences

Predominantly, the strategies discussed above resulted in the emergence of consequences in two areas, namely, students' evaluation of their peers' letters and their involvement in the task. Here, *task involvement* does not refer to the *levels* of students' involvement but to the basic *types* of thereof, that is to say, in their own words, whether they "took the task seriously" or not (the meaning of this phrase will be discussed in the following chapters).

Evaluation.

Generally speaking, the evaluation of the letters depended greatly on students' task interpretation and task completion, and letters that resembled their own writings and considerations were viewed as more successful.

"I think I gave a better score for the group (...) who incorporated the same pieces of given information because that way I felt the two [letters] could connect and there

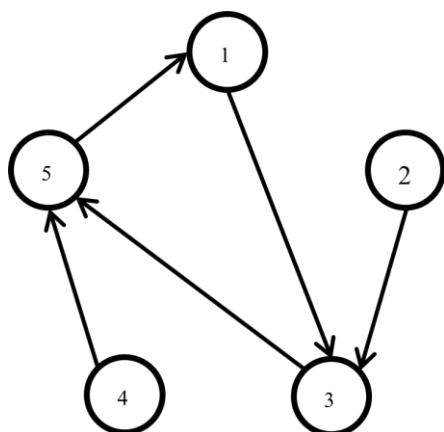
is some kind of correspondence among the pieces of information that we put down.” (Gr2St2)

“I think we liked it because we wrote similar letters, like, concerning the highlighting of their characteristics [and] the weaknesses.” (Gr5St1)

That is why the groups’ evaluative decisions are easily justified based on what they identified as genre-specific strategies and their task-specific applications (see *Table 3*). As a basic principle, the highlight of positive characteristics (or at least the positive framing of characteristics) was a common factor among Group 1, Group 3, and Group 5. The incorporation of every characteristic in a positive light might offer an explanation for Group 2 opting for Group 3, while the highlighting of negative characteristics might provide reasons for Group 4 choosing Group 5 (see *Figure 6*). Nonetheless, it must be pointed out that Group 2 disregarded the letter of Group 4 on the grounds of illegibility, therefore it would be rash to conclude that task interpretation and task completion of the evaluators were consistently applied for the received letters.

Figure 6

The results of peer evaluation



Note. Each group was presented with two letters with the arrows directing towards the letter that they regarded to be more successful.

In addition, students’ evaluative processes were further explained in the course of the interviews. Comparing the style of the received letters and their own strategies, Gr1St1 found that the other two groups (Group 2 and Group 3, respectively) had been being overly ironic, even though sarcasm (and irony) was an integral part of their own task completion:

“I think that the other two groups pushed it too far with these two sentences, like, ‘I can’t help but see you in all my whores.’, and the other one is: ‘and the fact that you

are so tall, just like my ex-boyfriend.’ So, both of them take the love letter in a direction which would make me feel repelled by the writer.’ (Gr1St1)

Group 2 expressed similar doubts on the use of humour and irony in a love letter, while Group 5 also indicated that humour along with the sophistication of self-expression constituted an integral part of their evaluation.

Correlating with the use of empathy as a strategy, Group 3 and Group 4 stressed the importance of personal content in evaluation. For instance, Group 3 took their character’s perspective into consideration with Gr3St1 recounting that they disregarded the letter of Group 4 containing a proposal that they had interpreted as part of compromising their character. On the other hand, Gr4St1 identifies the schema of another genre, that is, Wattpad stories in order to measure the impersonality of the less successful letter.

“As far as I remember, we chose this one because the last line in the other one was ‘it would mean the world to me if I could take you to the Supreme Court of Hungary for a seafood picnic”, we felt that this would be snitching, so they would want to squeal on us.” (Gr3St1)

“(…) basically, I found it more ingenious than the letter of Group 1, in the middle of which I felt a Wattpad story unfolding.” (Gr4St1)

Involvement.

First and foremost, it should be noted that task involvement and task completion are mutually affected by one another, in that the type of students’ involvement in the task necessitates task completion strategies compatible with their task involvement and appropriate to their task interpretation.

To illustrate the complex relationship of these phenomena with a simple example, a child might be told to tidy their room (task instructions), which they might interpret as a task involving the hiding the mess or the actual tidying up of the room (task interpretation). Depending on their interpretation, the child might turn to any one or more of the following strategies: stuffing everything into the closet and under the bed, cleaning the room, taking out the trash, folding clothes etc. (task completion). The chosen strategies result in what is referred to here as task involvement, which is basically the child’s various types of experience with the task; for instance, they might come across their childhood memories in the closet while organising their wardrobe, which leads to their immersion in nostalgia.

It follows that task involvement has been defined as a consequence of the strategies, instead of a contextual/intervening condition. Indeed, it was immensely and dynamically shaped by students' interaction with the task (task completion, irony, humour, and empathy), therefore it is impossible to consider it a condition of the phenomenon.

Involvement depended greatly on the perceived authenticity of the task involving an inherent conflict regarding the applicability of genre expectations in the context of the task (see *Love Letter*). Consequently, the majority of students interpreted the task mainly as a classroom activity with little relevance and authenticity in the real world (i.e., not a pedagogic task). However, their “unserious” engagement in the task did not entail an effortless and ineffective way thereof, quite the opposite, their ironic approach resulted in the reinforcement of certain genre expectations concerning the importance of shared history, the problematic focus on external characteristics, and the (over)use of humour.

In the case of Group 3, using empathy as a strategy also enabled a different kind of task involvement, which might be defined as partial immersion in the task. Given their group experience with the creation of the character, they develop a significant level of attachment to the character, which also stimulated the assumption of the perspective of the character, which also manifested in the use of *us* instead of *our character* (see above). Of course, that does not necessarily mean that Group 3 completely immersed in the task, as its members also reflected on the inauthenticity of their letter; nonetheless, their takeaway indicated that they had different experience with the task than their peers:

INTERVIEWER: What was the great takeaway from this task?

GR3ST3: Well, it was not to write from our own perspective; no matter if it's English or another language, we must try to see through the eyes of other characters while doing everyday things.

GR5ST1: Yes, in this aspect it raised our awareness of thinking about other people's situation (...). Yes, it was interesting.

The Next Lesson

As part of the action research, a new task-based lesson was created on the basis of students' suggestions expressed in the last phase of the interview, addressing students' questions regarding task interpretation, the authenticity (discussed in reference to the *Love Letter* genre), and empathy, while maintaining the focus on the Érettségi facing the

participants (for the plan of this lesson, see *Appendix Q*). After careful consideration, a comment writing task was selected as the centre of the lesson with a similar pre-task activity involving human and AI-generated comments to an Érettségi task (*Task 2* in Oktatási Hivatal [OH], 2022; for the model replies, see *Appendix R*).

The reasons for the inclusion of the comment genre were plentiful, but most prominently, the characters created on the lesson described above provided meaningful creative constraints on the engagement in the task, as seeking advice on forums may involve unusual situations of unique characters. Moreover, students were expected to assume the perspective of their characters and to write a post accordingly, which 1) enhanced the role of empathic involvement in the task as a meaningful activity, and 2) enabled the students to elaborate their character's story with allusions to their internal qualities, thoughts, and behaviour, resulting in the emergence of a more plausible, more meaningful character.

Other than that, greater care was taken in the outlining of the task-based lesson with maximising the clarity of instructions, so as to support the emergence of convergent task interpretations, minimising the possibility of students' alternative interpretations arising from the lack of attention to, or the mishearing of, oral instructions. That is why students were presented with the outline before the beginning of the pre-task activity and each set of instructions for subtasks was displayed on the digital board during the span of the given subtask.

The next lesson was also preceded by the students taking the Barkóczi–Klein creativity test (1981); however, the lesson was only attended by less than half of the group, therefore the results were not regarded in the analysis of the previous lesson, which constituted the core of the present research. Unfortunately, the low turnout put serious limitations on the comparability of the two lessons, and as such, the next lesson is only considered in the present paper in reference to the further development of the action research.

Conclusion

The central phenomenon of the grounded theory presented above has been task interpretation, which has been defined in the present creative writing task as a co-constructed task characteristic emerging as a result of a number of conditions including the teacher's instructions, the design of the task, students' schematic knowledge (i.e., prior experience with similar tasks and genre expectations). It follows that task interpretation in the present research was not limited to students' comprehension, and differences between

students' task interpretation and the teacher's instructions were not realised as the failure of said instructions; especially, as task interpretation stimulated the emergence of objectives and components which were not at all implied by the instructions (e.g., the incorporation of every characteristic from the character sheet).

Not only did students' task interpretation concern the objectives of the task, but it also necessitated the emergence of possible strategies, while at the same time denoting the boundaries of the conceptual space of the task. Even though this space overlapped in many aspects with the schema of the genre, the love letters that students produced could in no way be interpreted as the realisation of the genre. This issue might offer an answer RQ1 (*How can a love letter writing task contribute to the creation of a model for creative tasks in TBLT?*), as task interpretation was in conflict with their schemata regarding the love letter genre.

Writing a love letter using a character sheet (i.e., a very limited set of information) to fictitious characters was regarded inauthentic and, at the same time, incompatible with the task. As the main task objective was viewed to write a love letter incorporating most, if not all, characteristics, the genre-specific strategies of love letters had to be adapted to the task, which involved the use of irony and humour in order to include the unusual characteristics of the recipient (see below) along with the use of empathy enabling the writer's character to embed the same characteristics in a smoothly operated narrative framework. As it has been discussed above, both irony and empathy required the use of alternative perspectives, offering possible paths to transgress the pragmatic conventions of the language and to explore new and valuable (i.e., creative) solutions to the task.

Regarding the RQ2 of the present research (*How does working in groups influence students' task engagement?*), working in groups was regarded as the most prominent contextual condition of task interpretation as a phenomenon and the emergent strategies, including their general methods of task completion. Arguably, the co-construction of task interpretation was also strongly influenced by the accumulated effect of students' individual prior knowledge of, and experience with, similar writing tasks and love letters in general. As the design of the present study did not allow for the recording of their task completion (cf. Hellermann & Doehler, 2010), further research would be needed in order to illuminate the role of cooperative negotiations in task completion.

Essentially, students' various task interpretations and their selected strategies affected two areas: evaluation and involvement. Students' evaluation depended greatly on what they found valuable and successful in the dimensions which gained significance as a result of their dynamically constructed interpretation of the task, and students generally viewed letters that resonated with their own strategies as more successful. Closely linked to evaluation, task involvement has also been analysed as a consequence in the present theory. While the authenticity of the love letter was called into question by the majority of students finding an inherent conflict between the task and love letter as a genre, few students managed to immerse more meaningfully within the task with their evaluation based on the assumption of the addressee character's perspective.

As far as RQ3 is concerned (*What may be the pedagogical implications for the future with regards to similar creative writing tasks?*), creative constraints appear problematic in the framework of TBLT. As it has been discussed above in terms of RQ1, the authenticity of the pedagogic task is inevitably damaged by the introduction of constraints distorting the natural conventions of communication.

On the present task-based lesson, for instance, students were expected to write a love letter with a very limited knowledge of the person provided on a character sheet. Other than the fact that it would be not meaningful, if not ridiculous, for one to write a love letter to a person they only superficially know, the limited number of contextual elements does not enable the creation of an authentic love letter involving, as it was suggested by the participants of the present research, a more elaborate interpersonal connection between the writer and the recipient. Furthermore, the success of a love letter might also be context-dependent, in that the inclination to reciprocate the writer's feelings are, of course, defined by the recipient's level of attraction to the writer. It goes without saying that the personal tone of a love letter without mutual attraction or a shared history might also be realised as alarming or offensive.

However, other creative writing tasks might be taken into consideration regarding creativity in TBLT, especially, tasks focusing of the self-expression of the students (e.g., poems, diary entries, rap etc.). On the other hand, student's immersion in the task might also call debilitating affective factors into play (e.g., a student might be negatively affected

by the experiences they write about), and the evaluation of such tasks might also be problematic (cf. the evaluation system of Kirkgöz, 2014).

Of course, it could not be stressed enough that irony and empathy – as strategies incorporating multiple perspectives – might develop students' overall metapragmatic awareness including their interpersonal and genre consciousness even if the creative task would under no circumstances take place in real-life communication. In fact, creativity may be interpreted as the playful exploration and transformation of the conventions, and as such, it is essential in every ESL classroom.

References

- Albert, Á. & Wu, Q. (2022). The Role of Teacher-Generated, Learner-Generated, and Creative Content in Chinese EFL Students' Narrative Writing: A Contextual Perspective. *Languages*, 7(3), Article 212.
<https://doi.org/10.3390/languages7030212>
- Albert, Á. (2008). *Creativity and Oral Narrative Task Performance: A Study of First Year English Majors* [Doctoral dissertation, ELTE PPK]. ELTE PPK.
- Albert, Á., & Kormos, J. (2004). Creativity and Narrative Task Performance: An Exploratory Study. *Language Learning*, 54(2), 277–310.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00256.x>
- Alexander, K. P. (2011). Successes, Victims, and Prodigies: "Master" and "Little" Cultural Narratives in the Literacy Narrative Genre. *College Composition and Communication*, 62(4), 608–633.
- Arshavskaya, E. (2015). Creative Writing Assignments in a Second Language Course: A Way to Engage Less Motivated Students. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 10, 68–78.
- Avramenko, A. P., Davydova, M. A. & Burikova, S. A. (2018). Developing creative writing skills in a high school ESL classroom. *Training, Language and Culture*, 2(4), 55–69.
- Bailey, C. & Bizarro, P. (2017). Research in Creative Writing: Theory into Practice. *Research in the Teaching of English*, 52(1), 77–97. Available at:
<https://www.jstor.org/stable/44821288>. Last access: 2023.02.20.
- Barkóczi, I., & Klein, S. (1968). Gondolatok az alkotóképességről és vizsgálatának problémáiról [Thoughts on creativity and the problems of its examination]. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 25(4), 508–515.
- Barkóczi, I., & Zétényi, T. (1981). *A kreativitás vizsgálata* [The examination of creativity]. Budapest, Hungary: Országos Pedagógiai Intézet.
- Benedek, M., & Neubauer, A. C. (2013). Revisiting Mednick's Model on Creativity Related Differences in Associative Hierarchies. Evidence for a Common Path to Uncommon Thought. *The Journal of Creative Behavior*, 47(4), 273–289.

- Boden, M. A. (2004). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. Routledge.
- Brand, A. G. (1980). Creative Writing in English Education: An Historical Perspective. *The Journal of Education*, 162(4), 63–82.
- Burns, A. (2011). Action Research in the Field of Second Language Teaching and Learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning II* (pp. 237–253). Seattle University.
- Cho, M. (2019). The effects of prompts on L2 writing performance and engagement. *Foreign Language Annals*, 52(3), 576–594.
- Cook, G. (2000). *Language play, language learning*. Oxford University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1998). *Language Play*. Penguin.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 325–339). Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2002). The motivational basis of language learning tasks. In P. Robinson (Ed.), *Individual Differences and Instructed Language Learning* (pp. 137–158). John Benjamins Publishing Company.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2020). *Task-Based Language Teaching Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Fáy, N., Jeney, Á., Kovács, A. J., & N. Kollár, K. (2022). A megújított Barkóczi–Klein kreatív potenciál teszt 1. rész. Módszertan és az országos reprezentatív minta ismertetése [The renewed Barkóczi–Klein Creative Potential Test Part 1: ismertetése].

- Methodology and presentation of the Hungarian national representative sample]. *Alkalmazott Pszichológia*, 22(2), 135–173.
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, Today and Tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14. doi:10.1002/j.2162-6057.1967.tb00002.
- Hellermann, J., & Doehler, S. P. (2010). On the contingent nature of language-learning tasks. *Classroom Discourse*, 1(1), 25–45.
- Hoffman, R. R., Ward, P., Feltovich, J. P., DiBello, L., Fiore, S. M., & Andrews, D. H. (2013). *Accelerated Expertise: Training for High Proficiency in a Complex World*. Psychology Press.
- Hopkins, A. M., Logan, J. M., Kichenadasse, G., & Sorich, M. J. (2023). Artificial intelligence chatbots will revolutionize how cancer patients access information: ChatGPT represents a paradigm-shift. *JNCI Cancer Spectrum*, 7(2), 1–3.
- Howatt, A. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford University Press.
- Jennings, K. E. (2010). Developing Creativity: Artificial Barriers in Artificial Intelligence. *Minds and Machines*, 20, 489–501.
- Kemmis, S., & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweh, S. Kemmis, & P. Weeks (Eds.), *Action Research in Practice: Partnerships for Social Justice in Education* (pp. 21–36). Routledge.
- Kirkgöz, Y. (2014). Exploring poems to promote language learners' creative writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 158, 394–401.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago.
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Wiley-Blackwell.
- Maley, A. (2012). Creative Writing for Students and Teachers. *Humanising Language Teaching*, 14(3).
- Maley, A., & Kiss, T. (2018). *Creativity and English Language Teaching: From Inspiration to Implementation*. Palgrave Macmillan.
- Maley, A., & Peachey, N. (Eds.). (2015). *Creativity in the English language classroom*. British Council.

- Mayers, T. (2009). One Simple Word: From Creative Writing to Creative Writing Studies. *College English*, 71(3), 217–228.
- McDonough, J., & McDonough, S. (1997). *Research Methods for English Language Teachers*. Arnold.
- McFarland, R. (1993). An Apologia for Creative Writing. *College English*, 55(1), 28–45.
<https://doi.org/10.2307/378363>
- Mező, F., & Mező, K. (2017). Az originalitás mérő és becselő módszereinek konkurens validitása [The concurrent validity of methods measuring and estimating originality]. *Különleges Bánásmód*, 3(3), 27–38.
- Myers, D. G. (1993). The Rise of Creative Writing. *Journal of the History of Ideas*, 54(2), 277–297.
- Oktatási Hivatal. (2022, Oct.). *Emelt szintű írásbeli vizsga. Angol nyelv*. Oktatási Hivatal.
- Pásztor, A. (2015). A kreativitás mérésének lehetőségei online tesztkörnyezetben [The possibilities of creativity measurement in online test environment]. In Csapó, B., & Zsolnai, A. (Eds.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp. 319–339). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Pásztor, A., Molnár, Gy., & Csapó, B. (2015). Technology-based assessment of creativity in educational context: the case of divergent thinking and its relation to mathematical achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 18, 32–42.
- Perkins, D. N. (1981). *The mind's best work*. Harvard University Press.
- Phung, L. (2017). Task Preference, Affective Response, and Engagement in L2 Use in a US University Context. *Language Teaching Research*, 21(6), 751–766.
- Randolph, P. T. (2012). Using Creative Writing as a Bridge to Enhance Academic Writing. In J. M. Perren, K. M. Losey, D. O. Perren, J. Popko & A. Piippo (Eds.), *"New Horizons: Striding into the Future" Selected Proceedings of the 2011 Michigan Teachers of English to Speakers of Other Languages Conference* (pp. 70–83). Michigan Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Rhodes, M. (1961). An Analysis of Creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305–310.
- Riba, I. (Ed.). (2022). *Középiskola: a 100 legjobb gimnázium és szakközépiskola*. HVG.

- Skehan, P. (1996). A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38–62.
- Stepanek, L. (2015). A creative approach to language teaching: a way to recognise, encourage and appreciate students' contributions to language classes. In Maley, A., & Peachey, N. (Eds.), *Creativity in the English language classroom* (pp. 98–103). British Council.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications.
- Széll, Zs. (2021). The Two-way Model of Creativity. *Central European Journal of Educational Research*, 3(2), 56–65. <https://doi.org/10.37441/cejer/2021/3/2/9263>
- Tátrai, Sz. (2011). *Bevezetés a pragmatikába* [Introduction to pragmatics]. *Funkcionális kognitív megközelítés - Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 131*. Tinta Könyvkiadó.
- Tátrai, Sz. (2012). Viszonyulás és viszonyítás [Attitude and comparison]. Megjegyzések a stílus szociokulturális tényezőinek vizsgálatához. In Tátrai, Sz., & Tolcsvai Nagy, G. (Eds.), *A stílus szociokulturális tényezői: Kognitív stilisztikai tanulmányok* (pp. 51–72). ELTE.
- Tátrai, Sz. (2017). Pragmatika [Pragmatics]. In Tolcsvai Nagy G. (Ed.), *Nyelvtan. A magyar nyelv kézikönyvtára 4* (pp. 899–1058). Osiris Kiadó.
- Tin, T. B. (2013). Towards creativity in ELT: The need to say something new. *ELT Journal*, 67(4), 386–397.
- Tin, T. B. (2022). *Unpacking Creativity for Language Teaching*. Routledge.
- Tolcsvai Nagy, G. (2005). *A Cognitive Theory of Style* (Metalinguistica 17). Peter Lang.
- Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Verschueren, J. (1999). *Understanding Pragmatics*. Oxford University Press.
- Verschueren, J. (2000). Notes On The Role Of Metapragmatic Awareness In Language Use. *Pragmatics*, 10(4), 439–456.
- Willis, D., & Willis, J. (1996). *Doing Task-based Teaching*. Oxford University Press.

- Winne, P. H. (2018). Cognition and Metacognition within Self-Regulated Learning. In D. H. Schunk, & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 66–82). Routledge.
- Yang, X., & Tiddi, I. (2020). Creative Storytelling with Language Models and Knowledge Graphs. In S. Conrad, & I. Tiddi (Eds.), *Proceedings of the CIKM 2020 Workshops, October 19–20, 2020, Galway, Ireland* (pp. 1–9). CEUR-WS.
- Zétényi, T. (1981). 16-18 éves, gimnáziumot és középiskolát végzett, illetve érettségizett tanulók kreativitás értékelése és magyarországi standardja [The evaluation and Hungarian standard of the creativity of 16-18 years old students graduated from high school, having passed the Matura Examination]. In Barkóczi, I., & Zétényi, T. (Eds.), *A kreativitás vizsgálata* [The examination of creativity] (pp. 19–40). Országos Pedagógiai Intézet.

Appendices

Appendix A

Lesson Plan 1 (Writing Love Letters)

Aims:

- develop writing skills
- develop awareness of appropriacy, context, and target audience in (transactional) writing
- develop idea development skills in paragraphs

Topic: Writing Love Letters

Materials:

- slideshow
- model love letters
- character sheets (filled-in and blank)
- post-its
- colourful sheets of paper (2x5)

Skills Focus: writing

Time	Stage	Procedure	Objective	Interaction patterns	Materials	Comments
8:30	Pre-task Presentation of models	<p>Sts are presented with love letters which serve as models for the genre and task completion.</p> <p>They are expected to:</p> <ul style="list-style-type: none"> - examine the character sheets, - compare the two letters, - decide which ones have been written by a human being, and which ones have been generated by ChatGPT, - and decide which ones are better, giving reasons why. 	<ul style="list-style-type: none"> - activate students' prior knowledge and schemata - priming of schemata (scaffolding) - establish models of task completion 	individual work	<p>slideshow,</p> <p>notebooks,</p> <p>model letters,</p> <p>character sheets</p>	It is critical that students take notes of the most salient solutions in their notebooks.

Time	Stage	Procedure	Objective	Interaction patterns	Materials	Comments
8:40	Discussion of models	T assess the results of students' examination in a show of hands, then a whole-class discussion takes place, focusing on the salient solutions.	<ul style="list-style-type: none"> - reflect on the pre-task - priming of schemata (scaffolding) - develop awareness of genre characteristics (esp. creativity and personal tone) 	T → St, St → T, whole-class discussion	piece of chalk to register results on the blackboard	

Time	Stage	Procedure	Objective	Interaction patterns	Materials	Comments
8:45 ⁶	Formation of groups	<p>Sts are divided into five groups of 3-4 and are expected to sit accordingly.</p> <p>Groups are provided with a dictionary, two sheets of paper, and a character sheet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - establish the physical realities of the task - minimise disruptive effects of any one group on their peers 	group work	<p>slideshow, dictionaries, sheets of paper to write on, character sheets</p>	Heterogenous groups are created regarding language level, writing and speaking skills, perceived level of initiative skills, and sex.
9:00	<p>Subtask 1</p> <p>Creation of addressee characters</p>	<p>Sts are provided with the following instructions on the digital board:</p> <p><i>Create a genuine, interesting character!</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - creation of characters for the next task - entering of task space 	group work	<p>slideshow, character sheets</p>	

⁶ There is a short recess between the first and the second lesson (8:45-9:00).

Time	Stage	Procedure	Objective	Interaction patterns	Materials	Comments
		<i>Fill in the character sheet you have been given.</i>				
9:05	Subtask 2 Exchange of addressee characters (passing them on). Group writing 1.	<p>Sts are asked to pass their characters on to the next group, clockwise (i.e., 1 → 2, 2 → 3 ... 5 → 1), and are given the following instructions on the digital board:</p> <p><i>Write a love letter to the character you have received.</i></p> <p><i>Your letter is expected to be:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Short. If the letter is too long, the recipient might find it boring and doesn't</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - develop pragmatic awareness of the recipient - develop general writing skills - develop idea development skills 	group work	slideshow, sheets of paper to write on	T monitors group and facilitates task completion.

Time	Stage	Procedure	Objective	Interaction patterns	Materials	Comments
		<p><i>even read it. Write no more than 150 words.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Convincing. Think of the person receiving the letter. What would they like to read?</i> - <i>Good enough to get your friend a date with the recipient.</i> 				
9:15	Subtask 3 Exchange of addressee characters (passing them on).	Again, Sts are asked to pass their characters on to the next group, clockwise (i.e., 1 → 2, 2 → 3 ... 5 → 1), and are given the following instructions on the digital board:	<ul style="list-style-type: none"> - develop pragmatic awareness of the recipient - develop general writing skills 	group work	slideshow, sheets of paper to write on	T monitors group and facilitates task completion.

Time	Stage	Procedure	Objective	Interaction patterns	Materials	Comments
	Group writing 2.	<p><i>Write a love letter to the character you have received.</i></p> <p><i>Your letter is expected to be:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Short. If the letter is too long, the recipient might find it boring and doesn't even read it. Write no more than 150 words.</i> - <i>Convincing. Think of the person receiving the letter. What would they like to read?</i> <p><i>Good enough to get your friend a date with the recipient.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - develop idea development skills - reinforce schemata 			

Time	Stage	Procedure	Objective	Interaction patterns	Materials	Comments
9:30	Subtask 4 Peer review	<p>Sts are given the following instructions:</p> <ol style="list-style-type: none"> <i>1. Give your two letters back to the two groups which have made the addressees' characters.</i> <i>2. Read the two letters you have received.</i> <i>3. Discuss which one is better and why.</i> <i>4. Write a short piece of feedback to both groups on the post-its you have been given.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - develop pragmatic awareness of the recipient - develop general writing skills - reinforce schemata - reflect on, and analyse, task completion 	group work	slideshow, post-its	T monitors group and facilitates task completion.

Time	Stage	Procedure	Objective	Interaction patterns	Materials	Comments
9:35	Analysis Reflection	<p>Sts receive feedback from their peers and discuss it in groups.</p> <p>T initiates a whole-class discussion, asking one group to share their impressions and thoughts on any one of the following areas: the love letter genre, their evaluation, or their task completion.</p> <p>T registers the points raised by students on the blackboard, manages discussion, and raises students' awareness of possible connections between their ideas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - discuss genre-specific solutions - discuss the criteria taken into consideration - reflect on, and analyse, task completion 	<p>group discussion</p> <p>→</p> <p>whole-class discussion</p>	<p>slideshow, piece of chalk</p>	<p>T does not actively participate in the management of group discussions but monitors them attentively, as a way to prepare for the management of whole-class discussion.</p>

Appendix B

Pre-task Models with Character Sheets (DANI)

The following letter corresponds to the text generated by ChatGPT: A)

Name:	DANI	Age:	34	Eye:	green
Hair:	long brown	Height:	1.73 m	Profession:	ornithologist
Favourite colour:	orange	Favourite type(s) of food:	shrimp	Favourite sports:	golf
Favourite hobby/hobbies	knitting	Ideal holiday:	dragon boating in Iceland		

A) Dear Dani,

I hope this letter finds you well. I wanted to take a moment to confess my feelings for you. From the moment I first saw you, I was captivated by your intelligence, passion for birds, and your stunning green eyes. Your love for golf and knitting only adds to your allure, as it shows your ability to be both adventurous and nurturing.

But what truly sealed the deal for me was discovering that your favorite color is orange and your favorite food is shrimp, as those are two of my favorites as well. And your ideal holiday of dragon boating in Iceland sounds like the perfect mix of excitement and tranquility.

In short, Dani, you are everything I've been looking for in a partner. I would be honored to explore the world with you and share in all the joys that life has to offer. Please let me know if you feel the same way.

Yours truly,

Sam

B) Dear Dani,

I have a confession to make. I've been in love with you since the moment I first saw you in the travel agency. I was captivated by your green eyes which are like fresh grass that grows in the fields of Iceland.

Your long brown hair is a shelter I'd like to hide in when I feel scared and alone like a poor little bird when it's raining. I could listen to you talking about birds all day. Now I know that my heart leaps like a hummingbird in flight every time I see you, with a speed of 98 km/h.

I really-really want you in my life, and I promise that you won't regret me being in yours. I'd give you everything, my heart, I'm not a whole without you. Don't let me suffer anymore, be my Valentine for a dragon boating date!

Love you forever and a day,

Sam

Appendix C

Pre-task Models with Character Sheets (Jamie)

The following letter corresponds to the text generated by ChatGPT: D)

Name:	Jamie	Age:	19	Eye:	blue
Hair:	short blonde	Height:	1.64 m	Profession:	marine biologist
Favourite colour:	black	Favourite type(s) of food:	mac and cheese	Favourite sports:	chess
Favourite hobby/hobbies	slam poetry	Ideal holiday:	camping in the Australian wilderness		

C) Dear Jamie,

There is something I've needed to talk to you about for a long time. Let me be as brave as you are with your camping in Australia: I've fallen in love with you.

I've fallen in love with your big blue eyes! They're just as blue and deep as the Pacific Ocean that a marine biologist like yourself loves so much. I've fallen in love with you doing slam poetry in your all-black outfit and your short, blonde hair is like mac and cheese on a chessboard; so strange and out of place, but it makes perfect sense when you do it.

I don't know if you feel the same, but if you do, let's meet at the entrance of SeaWorld on Saturday at 2PM!

Yours truly,
Sam

D) Dear Jamie,

There's something about you that has captured my heart and I can't keep it a secret anymore. I am constantly in awe of your intelligence, your passion for marine biology, and your unique personality. Your short blonde hair and piercing blue eyes make my heart skip a beat every time I see you.

I admire how you have such an unconventional set of interests. Your love for chess and slam poetry, along with your favourite colour of black and favourite food of mac and cheese, make you all the more intriguing. The idea of going camping in the Australian wilderness for your ideal vacation seems like an ideal adventure.

Jamie, I can't imagine my life without you in it. I want to explore this world with you and support you in all your endeavours. I promise to always be there for you through the ups and downs of life.

If you feel the same way, please let me know. I'm excited to see where our connection will take us.

Yours always,
Sam

Appendix D

Pre-task Models with Character Sheets (Jessie)

The following letter corresponds to the text generated by ChatGPT: E)

Name:	Jessie	Age:	61	Eye:	brown
Hair:	red	Height:	1.67 m	Profession:	surgeon
Favourite colour:	red	Favourite type(s) of food:	pasta al dente	Favourite sports:	wrestling
Favourite hobby/hobbies	painting	Ideal holiday:	on the beach with friends		

E) Dear Jessie,

I hope this letter finds you well. I wanted to take a moment to express my deepest feelings for you. From the first time I saw you, I was captivated by your intelligence, beauty, and passion for surgery. Your red hair and brown eyes make my heart skip a beat every time I see you.

As I've gotten to know you better, I've learned that we share a love for creativity. I admire your hobby of painting and your love for the color red. Your ideal holiday of spending time on the beach with friends and your love for pasta al dente only add to the charm that is you.

Jessie, I know there is an age difference between us, but my feelings for you are real and true. I promise to support you in all that you do, and to cherish every moment we spend together. I can't imagine my life without you in it.

Please let me know if you feel the same way, and if you do, I can't wait to see where our love takes us.

Yours truly,
Sam

F) Dear Jessie,

There's something I've been meaning to talk to you about, and I can't hold it back for any longer.

I know that you became a surgeon to save the lives of your patients, and it's no different with me. I'd never known that I was missing something before I first met you in the hospital lobby. I remember your brown eyes so comforting and your red hair so cheerful like it was yesterday. You made the hospital less scary by hanging your paintings of famous wrestlers on the walls all around the place. The one titled 'You can beat it' is one of my favourites.

I also know that you love pasta al dente. Tell me, Doctor, would you like to go to Santucci's with me?

Let me know if you would, it would mean the world to me.

Love,
Sam

Appendix E

The Character Sheet of Group 1

Name:	Beaver	Age:	29	Eye:	grey
Hair:	blonde	Height:	201 cm	Profession:	factory (paper) employee
Favourite colour:	grey	Favourite type(s) of food:	100 day egg	Favourite sports:	fishing
Favourite hobby/hobbies	molding	Ideal holiday:	going fishing in the Alps		

Appendix F

The Character Sheet of Group 2

Name:	Luis	Age:	26	Eye:	blue
Hair:	short brown	Height:	200 cm	Profession:	dancer
Favourite colour:	purple	Favourite type(s) of food:	sushi	Favourite sports:	dancing
Favourite hobby/hobbies	dancing	Ideal holiday:	hawaii with friends and his mother		

Appendix G

The Character Sheet of Group 3

Name:	Zahar Gavrilovich	Age:	28	Eye:	Green
Hair:	long, black	Height:	181 cm	Profession:	Pimp
Favourite colour:	pink	Favourite type(s) of food:	sea food	Favourite sports:	Hockey
Favourite hobby/hobbies	slapping hoes	Ideal holiday:	Kúria		

Appendix H

The Character Sheet of Group 4

Name:	Szörényi Levente Csóri Koppány	Age:	42	Eye:	Black
Hair:	N/A	Height:	154 cm	Profession:	Homeless / Robbery
Favourite colour:	Brown - Grey	Favourite type(s) of food:	Free	Favourite sports:	Skateboarding
Favourite hobby/hobbies	Skateboarding Looking for food Graffiti / Vandalism Drug dealing / buying Robbery	Ideal holiday:	Going to the skate park with the gang Going to the sea and jumping in it Opera house		

Appendix I

The Character Sheet of Group 5

Name:	Maxime	Age:	56	Eye:	red
Hair:	----- (bald)	Height:	4'1"	Profession:	cosmeticia beauty technician
Favourite colour:	red	Favourite type(s) of food:	blood	Favourite sports:	lacrosse
Favourite hobby/hobbies	mafia boss	Ideal holiday:	cave tours in Transylvania		

Appendix J

The Love Letters of Group 1

Dear Maxine,

ever since I saw you tower over me with your 4'11'' body, when the sunlight glistened on your bald head, it was no surprise to me that you would fill a special place in my heart.

Everytime I lay my gaze upon you, I get lost in your vibrant red eyes. Something takes over me and I want noone else, just you, my special little maffia boss.

Draw my blood! Drink it! I want you to take pleasure of me and my body! Take me to a cave where we can live together and forever.

XOXO,

Valerie

.....

Draft:

My love, Csóri

How we met

My love, Csóri,

when I first saw you diving into the Opera house's dumpster I felt nothing, but pure love. Your strong and flexible 154 cm body should pin me against a wall, stare into my eyes with your amazing black voids. Your brown locks were filled with roaches, that's free food. Let's have a romantic dinner and you could impress me with your skateboard skills.

XOXO,

Valerie

Appendix K

The Love Letters of Group 2

Draft: 1. what we like about him

2. plans together

3. inviting him on a date

Dear Maxime,

I would like to tell you how I like your big, bald head, because it's like a clear mirror.

I also like your pretty, red eyes, because I can see our future in ~~it~~ them.

I hope that we will have a lot of children with your beautiful eyes, and I will be the best wife you could ever wish for.

go on

I can't wait ~~to~~ to cav[e]ing tours in Transylvania with you next week, it will be so much fun!

XOXO,

Your future wife

.....

Dear Beaver [!],

I have thought a lot about you nowadays, and I saw visions in my dreams [--] where

big

you hold different, pretty ^ fishes in your arms. I've been thinking about us going fishing to the Alpes together, it would be a dream com[e]ing true.

I'm really into your grey eyes, and your long, healthy blond hair, and the fact that you are so tall, just like my ex-boyfriend.

I can't wait to eat 100 days old egg with you on our date tomorrow!

[Bob] XOXO;

-- Bob

Appendix L

The Love Letters of Group 3

Dearest Luis!


For the longest time I can't [s] take my [ey] mind off of you. Your [-] blue eyes shine like the moon, when the sun sets down, and [~~paints beautiful purp~~] the [I] beautiful purple shadows

at
dance so gracefully on your face. I love looking [~~up into~~] your freakishly long legs. [~~W~~] I'd like to take you to [~~haw~~] Hawaii with your mom and belly dance on the beautiful coastline, while eating [~~seaf~~] sushi from each other's mouth. Love,

Zahar

.....
I see you in all my whores. I want to save you from your factory world and move to the Alps.

Draft:

- **Affection** →  (.) (.)
- **Moving to the Alps together**
- **Plato love**

Dearest Beaver!

I can't help, but see you in all my whores. I can't take it anymore. I love you so much. If you want to escape with me, I will pay for everything. We could move to the Alps and buy a small fishing house and live happily ever after.

I know that you don't love me back, but believe me, I could give you ~~everything~~ the world. You will live ~~the~~ a luxurious life and I will continue my ~~wor~~-carrie[-]r in the Alps. Consider it, my love. Yours sincerely,

Zahar

Appendix M

The Love Letters of Group 4

Dear Zahar,

I was skating down Árpád bridge when I first~~ly~~ laid my eyes upon you. You were out there pimping, slappin some hoes, with your long, shining blond hair and your emerald green eyes glowing in the dark Óbuda night.

I immediately know ~~that~~, even though your hockey mask, that you were the most beautiful person in all of Óbuda.

~~Would~~ It would mean the world to me if I could take you to the Supreme Court of Hungary for a seafood picnic.

Sincerely, Csóri a csöves

.....
Dear Luis,

I'm not sure if you can read my name, but I go to your tango class every Tuesday. Maybe you remember me, as I have a wooden leg. Because of that, dancing was always a challenge for me.

I always admired your tall shilhouette, ~~and~~ your piercing blue eyes and your amusing dancing. ~~I'm sure~~

I was wondering if I could take some private lessons with you. Maybe you could teach me some moves ;)

I would feed you purple sushi, you can use my leg as chopsticks.

I was just planning a little trip to Hawaii with your friends and your mother, and I was wondering ~~if~~ whether you would ~~h~~care to join us.

I'm looking forward to your reply, and I hope we can create some magic together on the dancefloor.

Sincerely,

Dancing Mary,

the dancer

P.S. do you know Csepella Olivér?

Appendix N

The Love Letters of Group 5

My love, Zahar!

I love your seafood smelling breath. I'm amazed by how your luscious black hair falls on your back when you're on the ice. Your green eyes sparkle like emeralds.

I don't mind your hoes, I ~~w~~o could be your favourite one. This paper is pink, because it blushes just like me when I think of you.

You're sweet like saccharine, and I GavriLOVE IT <3

XOXO, Maxime

PS. you can slap me ;)

.....

~~To~~ Dear

~~My~~ The love of my life, Csóri,

Your bald head shines like my heart does when I look at you. I'm mesmerised by the deepness of your black eyes. I know you suffer a lot, but I'm suffering even more because of the empty space you leave in my soul.

~~I~~ I would give up my apartment ~~just~~ to so that our love for each other can be our home.

Can you teach me how to skate?

In turn I'll feed you with fire.

 local tonight
Meet me at the skate park at 1a.m.?

XOXO,

Maxime

p.s. I love vandalism
 too

Appendix O

Interview Questions

1. Models

- Mit gondoltatok a legelején, mik a legfontosabb jellemzői egy sikeres szerelmes levélnek? [What did you think in the beginning were the most important characteristics of a love letter?]
- Az első óra végén hat szerelmes levelet hoztam be nektek. Ezek megerősítették vagy cáfolták az elképzeléseiteket? [At the end of the first lesson, I brought six love letters for you. Did they reinforce or refute your ideas?]

2. Character creation

- Milyen forrásokat használtatok fel a karakteretek megalkotásához? [What sources did you use in the creation of your character?]
- Meséljétek el, hogyan alkottátok meg a karaktert! [Walk me through your character creation process!]
- Volt-e közöttetek nézeteltérés a karakter megalkotása kapcsán? [Did you disagree in any aspect of the character creation?]

3. Group writing 1

- Mely tulajdonságait emeltétek ki az első levélben a kapott karakternek? Hogyan? [Which characteristics of the received character did you highlight in the first letter, and how?]
- Meséljétek el, hogyan alkottátok meg az első szöveget! [Walk me through the writing of the first letter!]
- Volt-e közöttetek nézeteltérés az első szöveg megalkotása kapcsán? [Did you disagree in any aspect of the writing of the first letter?]

4. Group writing 2

- Mely tulajdonságait emeltétek ki a második levélben a kapott karakternek? Hogyan? [Which characteristics of the received character did you highlight in the second letter, and how?]
- Meséljétek el, hogyan alkottátok meg a második szöveget! [Walk me through the writing of the second letter!]
- Volt-e közöttetek nézeteltérés a második szöveg megalkotása kapcsán? [Did you disagree in any aspect of the writing of the second letter?]
- Volt-e olyan ötlet vagy megoldás, amelyet átemeltetek az első levélből? [Was there any idea or solution that you had as a takeaway from the first letter?]

5. Peer review

- Milyen szempontokat vettetek figyelembe a levelek értékelésénél? [What aspects did you consider in the evaluation of the letters?]
- Volt-e közöttetek nézeteltérés a döntéshozatal kapcsán? [Did you disagree in any aspect of the decision-making process?]

6. General questions

- Mit gondoltok, mit tanultatok ezekből a feladatokból? [What do you think you learnt from these tasks?]
- Honnan tudtatok ötleteket meríteni a levél megírásához? Kaptál-e vagy írtál-e már szerelmes levelet? Milyen egy szerelmes levél szerinted? [Where could you find inspiration for the writing of the letter? Have you ever received a love letter, or have you ever written one? What is a love letter like in your view?]
- Mit osztanátok meg még velem a feladattal kapcsolatban? [What would you like to share with me regarding the task?]

Appendix P

Interview Transcripts (with Notes and Open/Axial Codes)

Group 1

INTERVIEWER: Az első és legfontosabb dolog, hogy ez egy akciókutatás – nem tudom, mennyit hallottatok ilyesmiről, de elmondom, hogy körülbelül mi a lényege. Van egy kutatás az elején, utána megkérdezik a résztvevőket, és a kutatás végrehajtója és a vezetője is átgondolja azt, hogy hogy lehet alakítani a kutatáson, hogy jobban fedje mondjuk a céljait a kutatásnak. Ezért nagyon fontos a mostani interjú, mert amit most elmondok, az alapján majd jövő szerdára így tudok tervezni egy még ennél is jobb órát. Csak azért mondom el, hogy értsétek, hogy most miért ülünk itt gyakorlatilag. Az első, hogyha emlékeztek vissza az órára, az az volt, hogy láttatok leveleket, amiket felerészt a ChatGPT, felerészt én írtam. Egyébként azt mondtam nektek, hogy a haverom, de nyilván azért, hogy jobban tudjátok értékelni őket. Jó. Itt mit gondoltatok a legelején, mik a legfontosabb jellemzői egy sikeres szerelmes levélnek?

Gr1St1: Semmiképpen nem szabad kitérni a negatívumaira az embernek. Szóval, hogy minél inkább meg kell győzni az embert, lehetőleg a jó tulajdonságainak a kijelölésével. Hogy mennyire értékeli őt, meg hogy az ilyen apróságokra is felfigyel és hogy ezek szerint tényleg nagyon oda figyel rá. És kell bele személyiséget adni. **LOVE LETTER: DESCRIBING EVEN THE MINUTE INSTANCES OF POSITIVE QUALITIES WITHOUT MENTIONING THE NEGATIVES (ATTENTIVE FOCUS ON POSITIVES), CONVINCING THE RECIPIENT**

INTERVIEWER: A levélnek?

Gr1St1: Nem az írójának szóval, hogy nem elmenni valami felé egy ilyen. A mi esetünkben szerintem ott inkább az ilyen vágyaknak a kifejezése volt ez. **SHARED HISTORY (?), UNIQUE CHARACTER: THE WRITER'S PERSONALITY IS CRITICAL IN A LOVE LETTER**

INTERVIEWER: Áh, igen, emlékszem is rá, ebben majd később fogunk még ezekről beszélni a következő két lépésben, most először csak azt mondjátok el még, hogy mi van a fejetekben. Egyetértetek [Gr1St1]-gyel ezzel, hogy a szerelmes levélnek ez volt a

legfontosabb célja, hogy legyen személyes, személyre szóló meggyőző, legyen valami személyiség a levél írója mögött is?

Gr1St2: Igen, meg amit mi is csináltunk utána, hogy megvoltak adva adatok az adott személyről és hogy ezeket belevinni a levélbe, hogy arra specifikusan tudjunk egy levelet írni és kiemelni a jó tulajdonságait. **TASK COMPLETION, TASK**

INTERPRETATION → LOVE LETTER: STUDENT REFLECTS ON THE TASK AS AN EMERGING MODEL FOR GENRE

INTERVIEWER: Ez tök jó, valami hasonlót szeretnék egyébként a végén... persze, mondd csak!

Gr1St1: Szerintem az is nagyon fontos, hogy azért, hogy megnyerje a címzettnek a bizalmát. Ezért magáról is meg kell osztani olyan információt, amit nem tudom, nem lehet először látni, hogy nem mindenki tud. És akkor azt mondani bele hogy ó, hát tudod nagyon fontos vagy számomra, úgyhogy- úgyhogy én ezt megosztom veled. És akkor így elmondhatom, hogy miért olyan különleges számunkra, amikor a naplementében piknikezünk. **LOVE LETTER: THE IMPORTANCE OF THE WRITER'S SHARING LESSER-KNOWN INFORMATION ABOUT THEMSELVES → CREATING SHARED HISTORY**

INTERVIEWER: Tehát azt mondd, hogy fontos az is, hogy ki írja, nem csak az, hogy kinek írják.

Gr1St3: Inkább ez a fontos, hogy hogyan kapcsolódnak a két ember, tehát, hogy mikor jön ez, hogy hol találkoztak legelőször, hát mondjuk egy alap, hogy egy szerelmes levélbe beleírják, tehát, hogy hogy ez a fontos szerintem, hogy hogyan találkoznak, vagy hogy mi a közös bennük. **LOVE LETTER: WRITING ABOUT SHARED HISTORY**

INTERVIEWER: És mennyire volt az a probléma, hogy nem volt ilyen sztori? Hogy nem volt ilyen történet mögött, tehát nem mondtam azt, hogy így és így találkoznak. Mennyire nehezítette meg ezt a levelet?

Gr1St1: Nem tette nehezebbé. **SHARED HISTORY, TASK COMPLETION: NO STORY AS A NARRATIVE FRAMEWORK IS GOOD → THE TASK IS LESS DIFFICULT**

Gr1St3: Inkább könnyítette. **SHARED HISTORY, TASK COMPLETION: NO STORY AS A NARRATIVE FRAMEWORK IS GOOD → THE TASK IS LESS DIFFICULT**

Gr1St2: Szükséges volt szerintem, hogyha tudjuk, hogyha felét egy AI írja, akkor nem szabad ennyire specifikusan belemenni ugyanabba. **MODELS, AI: “WE SHOULDN’T FALL FOR THE SAME MISTAKE WITH THE SPECIFICS”**

INTERVIEWER: Szuper. A hat szerelmes levél, amit olvastatok az elején – nem tudom, mennyire emlékeztek rá, ez viszonylag régen volt. De ezek szerint nem is okozott olyan nagy hatást rátok, nem gyakorolt rátok nagy hatást. Volt esetleg valami olyan, amit megegyeztetek bármelyikből? Vagy ahhoz túl sok volt ez?

Gr1St2: Hát énnekem ugye külön ilyen levelekből információ nem maradt meg, nekem inkább amit megfigyeltem, hogy teljesen másfajta felosztása volt annak, amit a Tanár úr írt, meg amit az AI-tól kaptunk vissza és szerintem úgy volt nekem szerintem a legkönnyebb megkülönböztetni a kettő. **AI, MODELS: STRUCTURE AS A BASIC PRINCIPLE OF DISTINCTION BETWEEN HUMAN AND COMPUTERISED TEXT GENERATION**

Gr1St1: Ugye az volt a feladat, hogy először készítsünk egy karaktert, és azt kellett továbbadni a többieknek és...

INTERVIEWER: Még előtte gondolj vissza, amikor a három levél volt. Emlékszel rá? Amikor az volt a feladat, hogy meg kellett nézni őket és picit kapcsolatba kellett kerülni. Ez azért fontos része egyébként ezeknek a kutatásoknak meg alapvetően a writingoknak, mert látsz egy olyan modellt, amiről tudsz elindulni. Látod, hogy így néz ki meg egy szerelmes levél, sacc/kábé, onnan tudsz tovább.

Gr1St3: Ez volt a baj szerintem, hogy hogy az volt a feladat, hogy különböztessük meg az AI által írt a tanár úr által írtaktól és én konkrétan nem is figyel-, tehát én magára a szövegre figyeltem ahelyett, hogy a struktúrára. **MODELS: NOT USEFUL IN THE LACK OF CONSCIOUS FOCUS ON STRUCTURE, AI: DISTINCTION BASED ON THE WORDING OF THE TEXT**

INTERVIEWER: Úgy érted, hogy magára a szövegre, mint hogy?

Gr1St3: Hát én ilyen, ilyen nem tudom, ilyen markereket kerestem, hogy hogyan lehet felfedezni azt, hogy AI írta és ezért nem maradt meg nekem a szöveg. **MODELS, AI: DISTINCTION BASED ON THE WORDING OF THE TEXT → SALIENT FORMAL SOLUTIONS**

INTERVIEWER: És ezt nem tudtad utána, azt a tanulságot, hogy- ezeket a tanulságokat alkalmazni a levél írása során. Nem? Jó. A második rész viszont valóban az volt, hogy kaptatok egy ilyen karaktercédulát: ki kellett tölteni. Ez, hogy miért volt fontos, ugye? Megint az akciókutatás, azért mondom el. A kreatív gyakorlatoknak a nyelvpedagógiában úgy néz ki a szerkezete, hogy van egy van, egy alapvető levél például, vagy egy esszé: valamiféle műfaj, és arra én behozok nektek egy megköttést. Például mondjuk vannak ilyenek, hogy írd le, hogy a legjobb barátoknak milyen tulajdonságai vannak, az egyszerű description, descriptive essay, nagyon rövid. Utána azt mondja a tanár, hogy jó, most írd meg versben. Vagy írd meg úgy. Hogy minden sorban ABCD legyen vagy hogy a neve jöjjön ki belőle, ezek ilyen megköttések, amiket bemutat, hogy kreatív legyen utána a megoldás. Itt ti adtátok meg a kreatív megköttéseket egymásnak, ugye, azzal, hogy alkottatok egy karaktert. Milyen forrásokat használtatok a karaktereknek alkotásához?

Gr1St1: Hát nyilván a másik levelek karakterlapja volt az összes információ, ami nekünk volt, és onnantól kezdve a saját kútforrásból kellett dolgozni. **MODELS: CHARACTER SHEETS (USED FOR THE MODELS) AS THE SOURCE FOR THE CREATION OF THEIR CHARACTERS**

INTERVIEWER: Közben kikerestem. Saját kútforrásból dolgoztatok, így nézett ki egyébként, amit alkottatok bíró.

Gr1St3: Inkább úgy csináltuk, hogy elképzelhetünk egy történetet, hogy mi milyen levelet íránk vagy, hogy milyen pontokban íránk, és akkor én ahhoz mondtam ötleteket. Vagy vicces lenne, hogyha a szerelmes levélben ez az információ ilyen módon jelenne meg. És akkor az, hogy ahhoz vezessem, ahhoz milyen adatokat kell megadni. **HUMOUR, SHARED HISTORY, IDEAL LETTER: THE STORY AS THE BASIS OF THE CHARACTER CREATION, CHARACTERISTICS TO EVOKE THE STORY AND THE LETTER IN MIND**

INTERVIEWER: Csodálatos. Köszönöm.

Gr1St1: Az én tervem ezzel a karakterlappal az volt, hogy minél unalmasabb legyen maga a személy és amúgy szerintem ezt reflektálódott a leveleken, amiket írtak nekik, mert szerintem azok nem voltak annyira érdekesek, mert nagyon nehéz volt megragadni azt, hogy benne mi a jó. **UNIQUE CHARACTER: “MY PLAN WITH THIS CHARACTER SHEET WAS TO MAKE THE PERSON AS BORING AS POSSIBLE, AND THIS ALSO REFLECTED IN THE LETTERS WE RECEIVED”**

Gr1St2: Nekem ami érdekes volt ebből, hogy amikor ezt Tanár úr kiosztotta, akkor még nem tudtuk, hogy nekünk ezt tovább kell adni, és másnak kell megcsinálnia, és szerintem próbáltunk valamilyen szinten egy olyan karaktert írni, amiről szerintem mi tudnánk minél egyszerűbben egy szerelmes levelet írni – vagy neki, vagy tőle – és utána megkaptuk egy másik csoportét, és szerintem akkor váltott teljesen a helyzet. **TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: EXPECTATIONS FOR THE GOAL OF THE TASK NOT MET, UNIQUE CHARACTER: CHARACTER CREATION AS A BASIS OF AN INTENDED IDEAL LETTER IN MIND AS THE NEXT STEP OF THE TASK**

INTERVIEWER: Tehát, ha jól értem akkor volt egy sztori a fejetekben, az alapján alkották meg a karaktert, és volt egy levél is, amit ti ideális esetben kaptatok volna ehhez a karakterhez, ugye, jól értem? Tehát ezt elképzeltétek, hogy kihez írnának mondjuk egy jó szerelmes levelet, és akkor ez alapján tudtátok majd utána értékelni a kapott leveleket is?

Gr1St3: Igen.

INTERVIEWER: Ez tök jó, nagyon köszönöm. Nagyjából szerintem elmeséltétek, hogy hogyan alkották meg a karaktert. Ha jól értem, [Gr1St3] volt a fő forrása ezeknek az ötleteknek meg akkor [Gr1St1] - de akkor mondtad, hogy vicces lenne, akkor [Gr1St1] visszafogott, és azt mondta, hogy az nem jó, hogyha vicces vagy jó, hogyha vicces, mert azt mondtad, hogy unalmas legyen a karakter.

Gr1St1: Nem egészen mondtam azt, hogy unalmas legyen. Inkább csak azt írtam, ami jónak tűnt tehát, hogy nem az volt a célom vele, hogy unalmas legyen, hanem amikor így visszaemlékszem rá, akkor rájöttem, hogy mindenhol megpróbáltam kiszzelektálni a leg-, a nem tudom, egyhangúbb dolgokat, mint például ilyen szőke. **UNIQUE CHARACTER: CHARACTER REALISED AS BORING, PLAIN WITH HINDSIGHT**

INTERVIEWER: És [Gr1St3], te ezeket így jóváhagyta, hogy ezek viccesek amúgy így?

Gr1St3: Hát, for the record, [Gr1St1] írta a dolgokat, és akkor inkább, ugye, [Gr1St1]-nek volt egy alap és akkor én arra építettem. És a főbb információkat, azt [Gr1St1] találta ki, és mi meg csak ilyen részletekkel- Tehát én az elképzeléseinknek a részleteit, hogy az jó lenne, hogyha az belekerülne. **GROUP: DIVISION OF RESPONSIBILITIES, COLLABORATION**

INTERVIEWER: Ki tudtok emelni olyat, amit ti adtatok a [Gr1St1]-nek esetleg? Tudom, hogy régen volt, ez a hátránya most ennek az interjúnak, de ha esetleg lenne valami akkor azt...

Gr1St2: Abban biztos vagyok, hogy a Beaver nevet és a fishinget [Gr1St1] adta. Talán a profession, nem vagyok biztos, hogy az... **GROUP: INDIVIDUAL ACHIEVEMENTS**

Gr1St1: Az is én... **GROUP: INDIVIDUAL ACHIEVEMENTS**

Gr1St2: Az is te voltál?

Gr1St1: Az Alpok valamelyikötöktől jött, mert akkor kellett mondani egy hegységet.

GROUP: INDIVIDUAL ACHIEVEMENTS

Gr1St3: A fishing-est szerintem, azt lehet, hogy mi adtuk, de nem vagyok benne biztos.

GROUP: INDIVIDUAL ACHIEVEMENTS

Gr1St2: Szerintem az [Gr1St1] volt, meg a moulding is. **GROUP: INDIVIDUAL ACHIEVEMENTS**

INTERVIEWER: Szuper. Jó. Szerintem lépünk tovább a következőre. Volt az első leveletek, amit megírtatok. Ez szólt, ha jól emlékszem, Maxime-nak. Mely tulajdonságait emeltétek ki Maxime-nak?

Gr1St1: A magasságát, a kopasz fejét, a piros szemeit. Azt, hogy maffiafőnökként dolgozik, azt, hogy a kedvenc étele az vér. Nem tudom, hogy ez hogy emeltük ki, hogy ez a kedvenc étele, de a „Draw my blood”. Igen, és azt, hogy nagyon szeret- Igen, és azt, hogy nagyon szeret barlangokban lenni, mert én ott szeretnék lenni, mert közös bennünk. **TASK COMPLETION: HIGHLIGHTING CHARACTERISTICS SUCH AS HEIGHT, BALD HEAD, RED EYES**

INTERVIEWER: Ugye mondtátok, hogy elképzelték egy sztorit meg egy ideális szerelmes levelet? Szerinted, szerintetek ők is elképzelték valami sztorit vagy valami ideális-?

Gr1St2: Nem, nem, csak össze-vissza írtak valamit. **TASK COMPLETION, SHARED HISTORY, IDEAL LETTER: NOT A FEATURE OF THE WORKINGS OF OTHER GROUPS**

Gr1St3: Szerintem viszont ez a- ez a Transylvania, hogy vér, ez szerintem eléggé egy vámpírrá hajlik, tehát szerintem egy sztorit nem biztos, de hogy, de hogy a karaktert mindenféleképpen elképzelték. **SHARED HISTORY: TRANSYLVANIA, BLOOD → VAMPIRE, EMPATHY: WHAT OTHER GROUPS THINK (METAPRAGMATIC AWARENESS)**

INTERVIEWER: És hogyan emelték ki ezeket a tulajdonságokat, amiket felsorolt most [Gr1St1], vagy ezt a történetet, amit mondtál a levélből, hogyha tudtok idézni egy-kettőt?

Gr1St1: Hogy érti, hogy hogy?

INTERVIEWER: Konkrétan, hogyha szövegidézetet mondasz, ez arra vonatkozik, hogy. Mondjuk kopasz, például azt én is látom az elsőn.

Gr1St1: Hát például az, hogy nem tudom, maffiafőnökeként dolgozik. Az úgy emeltük ki, hogy az egy megszólítása az ez volt, hogy „just you, my special little mafia boss”. **TASK COMPLETION: PRACTICAL SOLUTIONS**

INTERVIEWER: Nagyon szép. És mondtátok az elején egyébként, hogy ilyen meggyőzőnek kell lenni meg személyesnek, és a jó tulajdonságait kell kiemelni. Itt ezt átértelmeztétek vagy ezt hogyha egy maffiafőnöknek kellene írni mondjuk egy levelet, akkor tényleg így beleírnátok?

Gr1St1: Tényleg beleírnánk. **LOVE LETTER: IF THEY WERE TO WRITE A REAL LOVE LETTER TO A MAFIA BOSS, THIS WOULD WORK**

INTERVIEWER: No, hát akkor az ilyen pozitív tulajdonságként jött föl, és mi a helyzet a kopasz fejével?

Gr1St3: Szerintem, ha kopasz valaki, az nem feltétlen negatív, de hogy nem, nem a legpozitívabb tulajdonság, és hogy ezt próbáltuk, ugye, egy szerelmes levél kontextusában beleírni és tényleg ilyen szép nyelvvel kifejezni, hogy „sunlight glistening on your bald head”, ez annyira szép költői képet ad, hogy ez, ez szerintem már egy ilyen egy komikumforrás. **HUMOUR, IRONY AS METAPRAGMATIC AWARENESS: BALD HEAD IS NOT POSITIVE, BUT: IMAGINATIVE TRANSFORMATION OF REALITIES → ENDING UP BEING RIDICULOUS**

INTERVIEWER: És akkor tehát itt egy picit azért már elrugaszkodtak attól, hogy szerelmes levelet, és inkább feladatban voltatok, meg órában, és akkor legyen egy kicsit vicces is, ha jól értem ugye?

Gr1St1: Ezt a részt én írtam, úgyhogy azt el tudom mondani, hogy én személy szerint a kopasz emberekhez nem vonzódok, de kissé szarkasztikusra sikerült ez a mondat, hogy megpróbáltam vonzóbbá tenni ezt a tulajdonságát különben. **TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION, IRONY AS METAPRAGMATIC AWARENESS: “THIS SENTENCE CAME THROUGH AS A LITTLE SARCASTIC”**

Gr1St2: Szerintem miután a karaktert megkaptuk és rájöttünk, hogy egy kábé 130 centis vámpírral van szó, nem igazán... tehát muszáj volt, nem tudom, szarkazmushoz vagy szarkasztikus jelzőkhöz fordulnunk ahhoz, hogy tudjunk egy valamire való szerelmes levelet írni. Vagy legalább... **TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION, IRONY AS METAPRAGMATIC AWARENESS: “AS WE FOUND OUT WE ARE TO WRITE TO A 130 CM TALL VAMPIRE, WE HAD TO TURN TO SARCASM, SO THAT WE COULD WRITE AN EFFECTIVE LOVE LETTER**

INTERVIEWER: És a végén, ha jól látom, volt egy, még egy, szerintem nagyon érdekes, kreatív megoldás, ott elkezdtek felszólító mondatokat mondani. Kinek volt az ötlete ez? Ott látom, hogy valami váltás volt, gondolati váltás.

Gr1St1: [nevet]

Gr1St2: De rendkívül drámai.

Gr1St3: Hatásos.

INTERVIEWER: Hatásos, abszolút, abszolút hatásos, csak gyakran van az, hogy ilyenkor kérdés van a végén – tudjátok, amikor randira hívnak valakit, vagy ilyesmi. De akkor ezt inkább...?

Gr1St1: Én, én úgy értelmeztem, hogy tehát egyrészt szerelmes levelet lehet olyan embernek is írni, akivel már kapcsolatban vagy, vagy tudjátok, hogy reciprokán vannak az érzelmeitek, és én úgy értelmeztem, hogy Maxime és Valerie már ismerik egymást és már tudják egymásról, hogy vonzódnak a másikhoz, és talán erre is visszavezethető Valerie-nek az ilyen nagyon merész felszólítása, amiben szerintem elég sok szexuális tenzió is van.

**LOVE LETTER: THEY KNOW EACH OTHER, “RECIPROCATED FEELINGS”,
SHARED HISTORY**

INTERVIEWER: Abszolút, abszolút. A végén, akkor [Gr1St1], mind a tied? Tehát az egész bekezdés, az utolsó bekezdés? A végén van egy rím is.

Gr1St1: „Together, forever.” **TASK COMPLETION: PRACTICAL SOLUTIONS**

INTERVIEWER: Ehhez volt benne forrás a fejedben, [Gr1St1: Nem.] vagy dal, ami megszólalt, [Gr1St1: Nem.] vagy hasonló... abszolút fejből jött. Tök jó. Nekem ez bevallom. Nagyon tetszett ez a levél, úgyhogy büszke vagyok rátok. Szuper. Van-e esetleg még, amit ezzel kapcsolatban szeretnétek mondani? Nekem egyetlen egy kérdésem lenne, és lehet, hogy picit hosszabb lesz, mint húsz perc, és elnézést kérek. Annyi kérdésem lenne, hogy Maxime: ő egy lány vagy egy fiú?

Gr1St2: Szerintem erre mi se jöttünk rá. **OTHER**

Gr1St3: Lényegtelen. **OTHER**

INTERVIEWER: Lényegtelen volt, aha.

Gr1St2: Ugyanígy...

INTERVIEWER: Mert még az jutott eszembe, hogy ha mind a ketten ők lányok, akkor volt-e valami, ami esetleg előtérbe került be, akkor a nemek szem-

Gr1St1: Lehet, hogy csak én lennék, de én nagyon férfinek képzeltem el, és azért mert ennyire... nem attraktív tulajdonságai voltak kiemelve. **OTHER**

INTERVIEWER: Hát, ugye a szebbik nem, meg a csúnyábbik nem ezek szerint.

Gr1St1: Hát nem feltétlen, de az hogy inkább, hogy melyik nemhez attraktálódik az ember.

OTHER

INTERVIEWER: Stimm, tehát maga az író, tehát ti, ahogy a feladatban vagytok, értem. Értem. Rendben. A következő lépésben megint csak volt egy újabb karakter, amit kaptatok. Ha jól látom, Csóri! Csóri a négyes csapattól érkezett hozzátok.

Gr1St1: Szeretném még kiemelni, mielőtt elkezdjük, hogy ez is annyira, nem tudom, negatív karakter volt, tehát, hogy így konkrétan mindkettő nagyon alacsony, hivatalosan, a szociális normák szerint ez egy nem jó dolog, tehát, hogy egyszerűen nem lehetett nem szarkasztikusan írni ezekről a dolgokról. **UNIQUE CHARACTER: “NEGATIVE CHARACTER” → IRONY AS METAPRAGMATIC AWARENESS: “IT WAS IMPOSSIBLE NOT TO WRITE SARCASTICALLY ABOUT THESE THINGS”**

INTERVIEWER: Nem tehát félre ne érts: nem volt probléma, hogy szarkasztikus volt csak arra voltam kíváncsi, hogy rájöttetek-e arra utána vagy most, hogy elolvastátok, hogy egy picit szarkasztikus lett. Picit. Mert arra visszavonatkoztatva, amit mondtál, hogy a pozitív tulajdonságait kell kiemelni, de- [Gr1St1: Írás közben is éreztük.] Igen, igen, tehát szerintem ezt lehetett érezni, meg én is abszolút hangosan nevettem, miközben írtam. Persze kaptatok egy ilyen. Ez a csoport nagyon-nagyon alapos volt abban, hogy minél több információt adjon meg nektek. Megint csak a kérdés, hogy mely tulajdonságait emelték ki a második levélben a kapott karakternek? Hogyan?

Gr1St1: Hát, egyrészt az, hogy az Operát, az Operát, magát az Operaházat nagyon szereti, hogy milyen magas, milyen a szeme, hogy milyen a haja, és egy ilyen vague idea az egyik kedvenc időtöltésével. **TASK COMPLETION: PRACTICAL SOLUTIONS**

INTERVIEWER: Ez az, ami egyébként ott volt rajta, de azért szerintem újraértelmeztétek, és megint csak sztorit tettetek mögé, ha jól értem. Egy nagyon-nagyon érdekes sztorit, kreatív sztorit. Az Operaházat például hogyan emeltek ki benne?

Gr1St1: Hát, az, hogy ott találkoztak először. **SHARED HISTORY**

INTERVIEWER: És konkrétan az Operaházban, tehát egy operában, vagy...?

Gr1St1: Hát az Operaház mellett levőt kukában. **TASK COMPLETION: PRACTICAL SOLUTIONS**

INTERVIEWER: Aha, tehát a kukában. És szerintem ott van utána még egy: a haját sem akárhogy, vagy a haját sem akárhogy emeltétek ki.

Gr1St1: Igen, a csótányokkal telített haja, azért, mert ugye az van megadva a karakterlapon, hogy egy... **TASK COMPLETION: PRACTICAL SOLUTIONS**

INTERVIEWER: Egy csöves.

Gr1St1: Munkájához, a munkájához az van odaírva, hogy csöves, szóval... amúgy azt megfigyeltem, hogy- de az alapötletei mindkét levélnek tőlem származnak. Lehet, hogy azért van mindkettő mögött háttértörténet, mert hogy én magam is kapcsolatban vagyok és az úgy egyszerűbb nekem nem természetesnek, hogy egy olyan embernek írok, akivel már van történetünk. **TASK COMPLETION, GROUP: INDIVIDUAL ACHIEVEMENTS, SHARED HISTORY, LOVE LETTER: BEING IN A RELATIONSHIP (WITH SHARED HISTORY), THAT IS, PERSONAL EXPERIENCE AS PART OF GENRE SCHEMA**

INTERVIEWER: Közös történetetek, aha. Meggyőzőek lettek egyébként, szerintem a srácok is egyetértenek ezzel, hogy kell valami történet mögé, különben nem annyira meggyőző. Aha, meg sokkal személyesebben tényleg. Itt írtatok hozzá egy draftot is egyébként. [Gr1St3]-nak nagyon sarkos véleménye volt arról, hogy mennyire szükséges egy draft egy ilyen rövid szöveghez. Erről picit beszélsz?

Gr1St3: Hát szerintem igazából most nem így a vázlat ellen szólnék, hanem inkább csak ahhoz, hogy hát ez konkrétan egy darab bekezdés és, és főleg az, hogy még kaptunk ilyen adatlapot is. Tehát, hogy nem is az, hogy mondjuk egy szövegből kéne kigyűjteni az adatokat és utána kéne leírni, hanem hogy konkrétan egy, tényleg egy három mondat. És ki is van gyűjtve az összes információ, és én nem láttam hasznát annak, hogy most vázlatot írunk és utána szöveget, mert a kettő annyira hasonlítana, hogy ugyanannyi erőfeszítéssel már meg is lehet írni először a szöveget. **DEVELOPING WRITING SKILLS: DRAFTING AS A BURDEN, THE MINIMAL LENGTH OF THE LETTER DID NOT REALLY REQUIRE DRAFTING, TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: CHARACTER SHEETS AS YARDSTICK FOR WRITING**

INTERVIEWER: Tehát akkor az gyakorlatilag olyan volt, mint egy vázlat, az a character sheet. Igen, mondd csak, [Gr1St2]!

Gr1St1: Csak, hogy a szerelmes levelek, azok nagyon heves érzelmekből fakadnak tulajdonképpen, és pont ezért talán nem azt mondom, hogy átgondolás nélkül írják le ezeket a dolgokat, de ráadásul még azt is, hogy... hogy ugye, hogy az ember valakibe szerelmes, akkor hogy nagyon könnyen tud róla beszélni, mert a kettejük kapcsolatáról tehát csak így folynak belőlük a szavak, ami azt jelenti, hogy csak hitelesebb az, hogyha nem csinálunk hozzá draftot. **DEVELOPING WRITING SKILLS: STRUCTURE EMERGING ORGANICALLY, DRAFTING AS A BURDEN**

INTERVIEWER: Ugyanakkor ez meg kicsit kicsit ellentétben van azzal, amit mondhatok, hogy meggyőző legyen, ugye a meggyőzéshez meg kellene szerkezet, egy retorikai szerkezet.

Gr1St1: De azokban meg jók vagyunk. **DEVELOPING WRITING SKILLS: WITH RHETORICS, "WE'RE GOOD"**

INTERVIEWER: Azokból, hogyha alaphoz, és akkor ahogy folyik, az már alaphoz egy gondolatban van. Jó ez is egy elfogadható válasz. Jó. Volt esetleg olyan ötlet, megoldás, amit az előzőből átvettek? Talán ez a sztori? Akkor ez az egyik.

Gr1St1: Volt, a végén itt nem egy felszólítás, de, de hogy mindkettőben a, nem tudom, felkérem őt, hogy tervezünk valamit közösen. **TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: SCHEMA (OF PROPOSING A PLAN FOR DOING SOMETHING TOGETHER) EMERGING FROM THE FIRST PHASE OF GROUP WRITING**

INTERVIEWER: „Let's have”, igen, ott is van ott. Még valami esetleg?

Gr1St2: Talán még annyi, hogy muszáj volt átvennünk szerintem itt is ezt a szarkasztikus formát, mint az elsőben, mert itt is kaptunk egy olyan karaktert, amihez nem tudnék szerintem egy... vagy nem lehet teljesen őszinte, csak pozitív újdonságokkal rendelkező szerelmes levelet írni. **UNIQUE CHARACTER → IRONY AS METAPRAGMATIC AWARENESS: "IT WAS IMPOSSIBLE NOT TO WRITE SARCASTICALLY ABOUT THESE THINGS", TASK COMPLETION: IT IS AT ODDS WITH THE GENRE AND THE SCRIPT OF LOVE LETTER WRITING, LOVE LETTER: GENRE AND TASK**

AS CONFLICTING REALITIES (“I WOULDN’T HAVE TO KNOW THIS, AND EVEN IF I DID, I WOULDN’T WRITE IT DOWN IN A LOVE LETTER” (AS SEEN IN GROUPS 2, 3, and 5)

INTERVIEWER: Abszolút, abszolút, igen. Jó, menjünk is tovább a legutolsó lépésre, ami az volt, hogy kaptatok utána két levelet. Bevallom őszintén, hogy azt hiszem, a beaverösöket kell keresnem, ugye? Beaver. Itt van, „Dearest Beaver”. Itt volt a másik. „Dearest Beaver”, és a másik.

INTERVIEWER: Tulajdonképpen itt az az egy kérdésem van, hogy milyen szempontokat... Vagy mondd csak, mondani akarsz valamit, [Gr1St1]?

Gr1St1: Igen annyira úgy érzem, hogy amikor mi írtuk a leveleket, akkor nem tudtuk kikerülni azt, hogy ne legyen ott a szarkazmus, de szerintem a másik két csoport egy picit túltolta azzal a két mondattal, hogy „I can’t help but see you in all my whores.”, a másik pedig: „and the fact that you are so tall, just like my ex-boyfriend.” Tehát hogy ez a kettő nagyon átviszi abba az irányba a leveleket, hogyha én olvasnám, nekem küldenék ezt a szerelmes levelet, akkor én ellenszenvet éreznék az írói iránt. **IRONY AS**

METAPRAGMATIC AWARENESS: BUT TOO MUCH IS NO GOOD, “IF I GOT THIS LOVE LETTER, I’D FEEL APPALLED BY THE WRITER”, TASK

COMPLETION, TASK INTERPRETATION: IT IS AT ODDS WITH THE GENRE AND THE SCRIPT OF LOVE LETTER WRITING, LOVE LETTER: GENRE AND TASK AS CONFLICTING REALITIES (“I WOULDN’T HAVE TO KNOW THIS, AND EVEN IF I DID, I WOULDN’T WRITE IT DOWN IN A LOVE LETTER” (AS SEEN IN GROUPS 2, 3, AND 5)

INTERVIEWER: Ez lett volna az első kérdésem egyébként, hogy milyen szempontokat vettek figyelembe, amikor ugye választani kell, hogy melyik a jobb, akkor ez az egyik, hogy ezt tehát túl szarkasztikusak voltak... az egyik mégis akkor ezek szerint kevésbé szarkasztikus?

Gr1St1: Hát talán még az, hogy a... én talán a hármas csoportot választanám jobbnak azért, mert az egy picit több érzelmet tartalmaz, az „I can’t take it anymore, I love you so much, if you want to escape with me, I will pay for everything”, az megint egy másik dolog, hogy a pénzzel próbál meggyőzni, de a másik meg ilyen nagyon racionális, inkább ilyen terveket szeretne velem csinálni, szóval ott egyértelmű, hogy van már köztünk

kapcsolat. **TASK COMPLETION, IDEAL LETTER:** “I’D CHOOSE GROUP 3 AS IT CONTAINS A LITTLE MORE EMOTION”, CONVINCING WITH MONEY IS NOT GOOD, BUT NEITHER IS “RATIONALITY”, **SHARED HISTORY**

Gr1St2: Nekem is az tűnik fel, hogy ez a Zahar levele sokkal folyékonyabb és jobban, sokkal jobban átjönnek az érzelmek, mint mondjuk a Bob levele, sokkal inkább- én érzek benne egy ilyen felépítést, hogy elolvasták, hogy mi a karakterlap, és végigmentek és kipipáltak minden pontot, hogy mindegyik benne legyen és utána lezárták, hogy XOXO.

TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION, IDEAL LETTER: “ZAHAR’S LETTER IS MUCH MORE FLUENT AND IS BETTER AT COMMUNICATING THE EMOTIONS”, INAPPROPRIATE SOLUTION: “BOB’S LETTER IS BASED ON A STRUCTURE INVOLVING THE CHARACTER SHEET, TICKING EVERY CHARACTERISTIC, SO THAT YOU HAVE EVERYTHING IN IT, AND THEN CLOSING THE DEAL WITH XOXO.

INTERVIEWER: Ami nagyon érdekes, mert egyébként a [Gr1St3]-nak ez a vázlatos ötlete, akkor gyakorlatilag nekik így működött, hogy végigmentek rajta szépen, sorban, egyébként a ChatGPT is hasonlóan oldotta meg, hogyha valami...

Gr1St1: Érdekes még, hogy ez, a hármas csoportban ott nem is szerelmet vall, nem is igazán van közös történetük, de ilyen közös történetük már van, csak hogy az negatív, szóval, hogy „I know that you don’t like me back”, ez is benne van, ami azt jelenti, hogy ő egy ilyen visszatérő udvarló, úgyhogy... **SHARED HISTORY: EVEN IF NEGATIVE**

INTERVIEWER: Szuper, és akkor melyiket választottátok végül, melyik volt a jobb?

Gr1St3: A hármas. **OTHER**

Gr1St2: Nekem is. **OTHER**

INTERVIEWER: Jó, általában véve, mit gondoltok ezekről? Mit tanultatok ezekből a feladatokból – ha bármit? Az is jó válasz, ha semmit, de szerintem azért valamit csak...

Gr1St1: Ha valaha nem fog sikerülni az orvosi egyetem, akkor nagyon jó leszek fanfictionból. **DEVELOPING WRITING SKILLS: IN OTHER CREATIVE GENRES SUCH AS FANFICTION**

INTERVIEWER: Ez biztos, ilyen jó leveleket vámpírokhoz írni: ez kifejezetten segít.

Gr1St2: Nekem még annyi volt különös, hogy eddig, ha írtunk bármiféle levelet angolórán, vagy bármiféle formai követelmény volt, akkor az mindig egy hivatalos levél volt, egy cégnek vagy egy nem tudom vissza kellett írni valamit, de ilyet még nem írtunk, és jó volt, hogy egy ilyen szerkezet van a fejünkben. **MODELS EMERGING FOR A GENRE LESSER-USED ON ENGLISH LESSONS**

INTERVIEWER: Tök jó, tök jó, örülök neki. Mit osztanátok meg velem a feladattal kapcsolatban, milyen visszajelzéseitek vannak? Hogyan lehet ezt a kutatást fejleszteni szerintetek? Az órát fejleszteni.

Gr1St2: Specifikusan azt mondanám, hogy ami nekem nagyon feltűnt, hogy az összes infó a karakterünkről, az mindig külső tulajdonság volt, vagy éppen a munkájával kapcsolatban, hogy a kedvenc hobbijával kapcsolatban, de nem tudtunk meg igazából semmit érdemít nem tudom, mondjuk az érzelmi világról, arról, hogy hogy viselkedik, vagy... Én nem tudom az összes levelet, de igazából csak ezeket, de érzek egy felsorolást a külső képéről, az hogy hogy néz ki, hogy miért kopasz vagy hogy miért kék a szemed, hogy nem látok egy olyat, hogy elmondaná, hogy tetszik neki mondjuk az, hogy hogy látja ő, a másik a világot, hogy hogy bármiféle érzelmi mélységet. **TASK COMPLETION: IT IS AT ODDS WITH THE GENRE AND THE SCRIPT OF LOVE LETTER WRITING, LOW LEVEL OF INVOLVEMENT, THE TASK IS NOT SO MEANINGFUL/AUTHENTIC, LOVE LETTER: GENRE AND TASK AS CONFLICTING REALITIES (“WE SHOULDN’T WRITE ABOUT OUTER CHARACTERISTICS IN A LOVE LETTER”)** (SEE GROUP 2), **LACK OF PERSONALITY TRAITS IS PROBLEMATIC**

INTERVIEWER: Tehát belső tulajdonságok is jók lettek volna a karakterlapra. Jobb lett volna, hogyha adok egy, hogyha adtam volna egy sztorit?

Gr1St1: Nem. Úgy nem lenne annyira kreatív feladat, szóval, hogy már így is megvannak adva dolgok, amikhez ugye viszonyulni kell, hogyha megad egy sztorit, akkor az már teljesen bezár minket, lényegében csak át kell fogalmazni a dolgokat. Nekem nagyon tetszett, hogy az iskolában valamiért én úgy érzem, hogy egy idő után már így tanítási szempontból, a tananyag szempontjából a szerelem az így egy picit tabuvá vált, mármint hogy nem adnak vele nagyon feladatokat, hanem mindig a barátoknak kell írni, mit csináljatok másnap, meg professzorodnak, úgyhogy nekem nagyon tetszett, hogy végre egy

olyan dolgot kell csinálni, ahol ténylegesen érzelmek vannak bevonva. **SHARED HISTORY, TASK COMPLETION: NO STORY AS A NARRATIVE FRAMEWORK IS GOOD → THE TASK IS MORE CREATIVE, SPACE FOR CREATIVITY**

INTERVIEWER: [Gr1St3]?

Gr1St3: Ezzel most egyetértetek. **GROUP, DISAGREEMENT: NO**

INTERVIEWER: Ezzel is egyetértesz. Volt még egy másik sarkos véleményed is, emlékszel rá?

Gr1St3: Hát megjegyeztem, hogy az idő, az kicsit, hogy miért kell kettőt írni, kevés idő alatt, hogyha tudnánk írni egy jót több idő alatt, de most már így eléggé evidens, hogy ez volt a lényege a kutatásnak, hogy írjunk-e draftot. **TIME PRESSURE**

INTERVIEWER: Hogy ez lényeges eleme volt-e, a draft? Szerintem igen, szerintem fontos része, igen, a draft, de el tudom képzelni azt is, amit [Gr1St1] mond, hogy draft nélkül valaki meg tudja írni. Azért van a draft, hogy jobban tudd szervezni a gondolataidat, de hosszabb levelekhez jobb használni, persze. Rövidebbeknél gyakorlatilag nem nagyon tudod szervezni, mert mondjuk egy gondolat van benned. Igen.

Gr1St3: Ebben mondjuk nem változtatnám meg, merthogy kell draft nélkül meg drafttal.

OTHER

Gr1St1: Nem tudom, szerintem azért, mert ha szerelmes levelet ír az ember, akkor nagyon, igen, nagyon könnyen tud beszélni, nagyon könnyen tud az egyik dologból a másikba, nem tudom, átsiklani, hogy akkor ebből jön az, hogy, és még, és még, és még ezt is el szeretném neked mondani, hogy ez mennyire jó, és akkor csak megy az ember keze, és ír és ír és ír. **DEVELOPING WRITING SKILLS: STRUCTURE EMERGING ORGANICALLY, DRAFTING AS A BURDEN (SEE GROUP 5)**

Gr1St2: Olyan levél, ami érzelmet fejezne ki, pont egy szerelmes levél, az nem jó, hogyha egy tervezett levelet írsz egy számodra fontos embernek, mert szerintem az is fontos, hogy akkor másik látja, hogy hogyan gondolkozol róla is csak hogy mi jut eszedbe mondjuk elsőnek róla. **DEVELOPING WRITING SKILLS: STRUCTURE EMERGING ORGANICALLY, DRAFTING AS A BURDEN (SEE GROUP 5), HONESTY AS OPPOSED TO RHETORICS**

Gr1St3: Hát meg mindjárt azt, hogyha valaki ír egy, egy vázlatot, akkor ahhoz eléggé kell tartania magát, és szerintem ez is az, tehát hogy itt azért nem mutatja a második csoportnak a fogalmazása merthogy merthogy nagyon mint egy ilyen checklisten végigmentek, hogy ez benne szerepel, ez benne szerepel, és a vázlat is vagy egy rosszul megírt vázlat is hogyha valaki- tehát akkor azt is úgy tekinthetjük, hogy egy ilyen checklist, és akkor ezért, hogyha valaki csak így átgondolja, akkor sokkal folyékonyabb szöveget tud írni és nem az lesz, hogy akkor mivel ez a változatomban benne volt, ezért bele kell írjam, igazából nem tudom, hogy hogyan kéne ezt összekapcsolni, úgyhogy csak beírom, hogy... egy félmondatot írok bele, mert hogy szerepelnie kell benne. **DEVELOPING WRITING SKILLS: DRAFTING AS A CHECKLIST TO GO THROUGH RIGOROUSLY IS A NO-NO ← TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: THE ALGORITHMIC SOLUTION OF GROUP 2 AS AN INAPPROPRIATE VERSION OF TASK COMPLETION**

INTERVIEWER: Köszönöm, srácok, nagyon. Van-e még valami, ami bennetek ragadt? Jó, fussatok...

Group 2

INTERVIEWER: Első kérdés, illetve mielőtt kérdezek: nagyon fontosak a visszajelzések, mert a kutatás úgy épül föl, hogy amit most visszajelezték, az alapján tervezem át a szerdai órát. Jó tehát ezért fontos most, hogy mit mondtok, ezért mondjatok sok mindent. Jó. Mit gondoltatok a legelején? Mik voltak a legfontosabb jellemzői, vagy mik a legfontosabb jellemzői egy szerelmes levélnek? Ugye szerelmes leveleket írtatok, még múlt szerdán.

Gr2St1: Szerintem így leírni legelőször, hogy miért írsz, vagyis megfogalmazni így az egészet, hogy miért, meg mi, meg hogy tetszik, miért írsz neki szerelmes levelet. **LOVE LETTER: APPLYING THE RHETORIC STRUCTURE OF EXPOSITORY LETTERS TO DESCRIBE THE STRUCTURE OF IT, SCRIPTS: SCRIPT OF WRITING A LOVE LETTER**

Gr2St2: De szerintem úgy, hogy az elején van egy indoklás, hogy magát a levelet miért írja meg az ember, hogy hogy mi az ok arra, hogy most ugye az ember az érzéseit össze fogja, össze akarja foglalni és valahogy én aztán úgy képzelem el a struktúráját, hogy hogy így kifejezni valamilyen gondolatot, mondjuk min gondolkodtam, ami miatt tudom, hogy azt

érzem, amit az utána lévő bekezdésekben fogok leírni. Tehát mondjuk, hogy példaként, hogy nem tudom, a minap azon gondolkodtam, hogy milyen az, amikor így együtt. És akkor utána így kifejezni az embernek az érzését, meg a hozzáállását az adott helyen az adott ilyen témához és aztán lezárásnak miért fontos, miért találja az ember fontosnak, elmondja a másinak, tehát egy ilyen utólagos indoklás és arra, hogy miért vannak megfogalmazva ezek a gondolatok. És aztán egy ilyen elköszönés vagy ilyen lezárás vagy de hogy szeretnék akár erről később is beszélni vagy bármilyen szép lezárás a... így gondolkodni. **LOVE LETTER: APPLYING THE RHETORIC STRUCTURE OF EXPOSITORY LETTERS TO DESCRIBE THE STRUCTURE OF IT, SCRIPTS: SCRIPT OF WRITING A LOVE LETTER AS PART OF AN INCLUSIVE SCRIPT, I.E., RELATIONSHIPS AND DATING**

INTERVIEWER: Tehát van egy szigorú szerkezete ezek szerint. Most azt írtam ide fel magamnak.

Gr2St2: Hát egyébként nem feltétlenül szerintem, mert van olyan helyzet, amikor így az embernek nincs nagyon nagyon erős indoka arra, amiért írja ezeket. Mert néha csak van egy olyan, hogy az emberben valamiért így túl sok dolog van, és akkor azt valamilyen írásos formában kiadja, de az mondjuk nem egy ilyen strukturált felépítés, szóval szerintem tök rendben van, és amelyik strukturált, szerintem az így néz ki. **DEVELOPING WRITING SKILLS: STRUCTURE EMERGING ORGANICALLY, LOVE LETTER: STRUCTURE IS VARYING**

INTERVIEWER: Jó, jó. És amelyik strukturált, az sikerebb egyébként? Lehet, hogy sikerebb lesz?

Gr2St1: Szerintem nem annyira attól attól függ, hogy sikeres-e, hogy strukturált vagy nem. Márminthogy nyilván kell egy jó megfogalmazás az egészhez, de szerintem nem attól fog eldőlni, hogy szerelmes a másik fél is beléd, hogy milyen levelet írsz neki. **LOVE LETTER: THE QUALITY OF THE COMPOSITION DOES NOT MATTER, SUCCESS IS BASED ON AFFECTIVE, SOCIAL CONTEXTS**

Gr2St2: Igen meg ez inkább nagyon kontextusfüggő. Tehát, hogy az nem mindegy, hogy az ember milyen indok miatt ír meg egy szerelmes levelet. Ha csak úgy spontán, a semmiből, vagy akkor, hogyha mondjuk valamilyen konfliktus merül fel, akkor azért szerintem teljesen máshogy kell ezt [...] és máshogy is mérjük azt, hogy sikeres-e vagy

sem. **LOVE LETTER: VARYING REALISATIONS OF THE SCHEMA, CRITERIA OF SUCCESS AS CONTEXT-DEPENDENT**

INTERVIEWER: Fontos része-e egy szerelmes levélnek a közös háttértörténete a címzett és a recipiens között? Szerintem ez [Gr2St3] lesz. Hozzájárulsz, hogy készül hangfelvétel arról, amit most válaszolsz ezekre A kérdésekre? [Gr2St3: Igen.] Teljes anonimitásban fogsz részt venni a kutatásban, gyere, pattanj le. Tehát a kérdés az, hogy fontos-e, hogy legyen háttértörténet, közös sztori?

Gr2St1: Hát szerintem nem feltétlenül, az is lehet, hogy valakit csak megismertél valahol, megadtad az email-címed... és akkor írsz egy levelet az attól függetlenül, márminthogy nyilván valami kettőtök között is, meg kell, hogy valamilyen szinten legyen kettőtök között. Most egy vadidegennek nem fogok szerelmes levelet írni, úgy, hogy azt se tudom, hogy- semmit nem tudok róla, de hogy... szóval valamilyen szinten igen, de nem úgy vagyunk, hogy már több éve élünk, már ismerjük egymást, meg nagyon jóban vagyunk, meg minden, szóval az is lehet, hogy nem tudom egy hete ismered. **SHARED HISTORY: NOT NECESSARY, SCRIPTS: SCRIPT OF WRITING A LOVE LETTER AS PART OF AN INCLUSIVE SCRIPT, I.E., RELATIONSHIPS AND DATING**

Gr2St2: Szerintem a közös háttértörténet csak hozzáad ahhoz, hogy könnyebb legyen beszélni azokról az érzésekről, meg akár az együtt töltött időről is, mint abban a helyzetben, hogyha valaki nem régóta ismeri a másikat, tehát, hogy egészen. Szerelmes levelet írni, hogyha a másik nem feltétlenül ismeri azt a feladót. Szerintem ez még egyébként akkor is lehetséges, ha egy vadidegen embernek írja az ember, csak az olvasó részéről sokkal kevésbé komolyan vehető és sokkal kevésbé gondolhatja úgy az ember, hogy valódi, mély érzésekről és gondolatokról van szó. **SHARED HISTORY: NOT NECESSARY BUT GOOD TO HAVE, STYLE: THE LETTER TAKEN SERIOUSLY IS DEPENDENT FROM THE SOCIAL CONTEXT OF THE WRITER AND THE RECIPIENT**

INTERVIEWER: Szuper. Köszönöm szépen. [Gr2St3], körülbelül most ott fogunk járni, hogy a karaktereket megalkotjátok. Ha segítetek nekem egy számmal, melyik csoport voltatok, hogy milyen karakter?

Gr2St2: Mi voltunk Bob. **OTHER**

Gr2St1: Piros. **OTHER**

INTERVIEWER: Luis, nem? Először is volt egy ilyen karakter, meg a leveleket nem adom oda. Ez a karakter megér egy misét. A karakterhez az első kérdésem, hogy mi volt a forrásotok, milyen források voltak, amikor megteremtették ezt a karaktert?

Gr2St2: A kreativitásunk.

Gr2St1: Igen, szerintem csak így dobáltuk, aztán kicsit viccesnek meg jónak találtuk...

GROUP: "THROWING IN WHATEVER WE FOUND FUNNY", HUMOUR

Gr2St2: Úgy mentünk sorba, hogy én írtam, és megkérdeztem, [Gr2St3]-at meg [Gr2St1]-et, hogy akkor most mondok valamit, és felváltva válaszoljanak rá. **TASK**

COMPLETION, GROUP: DISTRIBUTION OF TASKS WITH GROUP MEMBERS TAKING TURNS OF COMING UP WITH IDEAS

INTERVIEWER: Nem rossz, nem rossz, és akkor ki melyiket találta ki.

Gr2St3: Ez egy jó kérdés. Régen volt már. **OTHER**

Gr2St1: Az, hogy *dancer*, azt én találtam ki. **GROUP: INDIVIDUAL ACHIEVEMENTS**

Gr2St2: Igen, meg a magasságát is. A szemét, azt szerintem a [Gr2St3]. **GROUP: INDIVIDUAL ACHIEVEMENTS**

Gr2St3: Én szerintem történelmet tanultam a karakter létrehozása idején. **TASK COMPLETION: LOW LEVEL OF ENGAGEMENT IN THE TASK**

Gr2St2: És a haját is [Gr2St1] találta ki. **GROUP: INDIVIDUAL ACHIEVEMENTS**

INTERVIEWER: Ki találta ki ezt a holiday-t?

Gr2St3: Megkérdezte tőlünk, hogy mit felelünk, vagy-

Gr2St1: Nem, szerintem itt együtt raktuk össze, hogy Hawaii, aztán, hogy friends and mother. Így összeraktuk, így valahogy. **GROUP: CREATING ASSOCIATIVE SPACES WITH RANDOMNESS**

Gr2St2: Ez a gondolat jut eszembe. **OTHER**

INTERVIEWER: És azt értettétek, hogy ezt a karaktert tovább kell adni és valakinek írni kell levelet [A-Gr2St2: Igen, igen, igen.] hozzá? Volt a fejetekben egy levél, amit kapnia kellett volna annak a karakternek, egy ilyen ideális levél, egy jó levél?

Gr2St1: Amikor ezt írtuk, akkor szerintem még nem tudtuk amúgy, hogy tovább kell adni, szóval akkor nem is arra gondoltunk, hogy tovább kell ezt adni, mert – legalábbis én – de ezen nem gondolkodtunk. Én inkább azon gondolkodtam, hogy amit írtunk mi, hogy arra mit írnak. **IDEAL LETTER: NO IDEAL LETTER, NO SCHEMATA → WIDER**

SPACE FOR ALTERNATIVES (?), TASK COMPLETION, TASK

INTERPRETATION: EXPECTATIONS FOR THE GOAL OF THE TASK NOT MET

Gr2St2: Ezen nem gondolkodtunk szerintem. Meg igazából tehát hogy szerintem amikor összerakta az emberek karaktert, akkor még nem feltétlen gondolkodik előre azon, hogy akkor most hogyan fogom megfogalmazni a neki szánt levelet. Szóval szerintem ezt el tudtuk különíteni, akkor is, amikor azt hittük, hogy akár ezzel kell írni, mert így nem számított, mert szerintem csomósor, amikor bármilyen íráskészség feladat van, akkor azok az adatok, amiket használunk egy-két nyelvtani szerkezetben valójában teljesen jelentéktelenek. Szóval most tök mindegy lett volna az, hogyha Luis 50 éves vagy 26 éves, mert valószínűleg úgysem ez a feladat lényege, és így nem gondolkodtunk ezen. **IDEAL**

LETTER: NO IDEAL LETTER, TASK COMPLETION, TASK

INTERPRETATION: EXPERIENCES WITH WRITING TASKS WHERE CONTENT DOES NOT REALLY MATTER

INTERVIEWER: Csak ki töltöttétek akkor, ugye? Jó, akkor most majd ezt a következőben fogom megkérdezni, hogy az íráskészség feladatokhoz majd ez hogyan kapcsolódik. Volt esetleg valami nézeteltérés köztetek, vagy teljesen ráhagyátok az ötleteket...?

Gr2St2: Teljes összhang volt. **GROUP: IN HARMONY**

Gr2St3: [...] **TASK COMPLETION: LOW LEVEL OF ENGAGEMENT IN THE TASK, DUE TO WIDER CONTEXT**

INTERVIEWER: Jó, de arra nem tudtam tervezni, hogy töriből dolgozatot írtatok utána.

Gr2St3: Arra én sem tudtam tervezni, Tanár úr. **TASK COMPLETION: LOW LEVEL OF ENGAGEMENT IN THE TASK, DUE TO WIDER CONTEXT**

INTERVIEWER: Az már nagyobb baj, ha [Gr2St3] sem tudott tervezni, de a lényeg az, hogy utána viszont kaptatok egy másik karaktert. Ahhoz írtatok egy remek levelet. Tényleg, komolyan mondom, hogy remek. Ki is nyomtattam. (...) Igen arra is ki fogunk térni, hogy mit csináltatok abban a lépésben, de most azt nézzétek meg, hogy az első levél kapcsán milyen tulajdonságait emeltétek ki, ha jól emlékszem, az első, az kinek szólt?

Gr2St1: Maxime.

INTERVIEWER: Maxime-nak.

Gr2St3: Azt [Gr5St3]-ék csinálták. **TASK COMPLETION: IT IS A TASK, THE CHARACTER IS FICTITIOUS, DENOTING THE “REALITIES” OF THE TASK**

Gr2St1: Én szerintem ezt úgy csináltuk, hogy igazából így elkezdünk, és akkor mindent is bele akartunk írni, hogy egybe beleírni az összes tulajdonságát és megdicsérni az összes tulajdonságát, mert egy szerelmes levél és hogy az volt a cél, hogy... **LOVE LETTER: THE GOAL IS TO PRAISE AS MANY CHARACTERISTICS OF THE RECIPIENT AS POSSIBLE (?), TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: USING THE CHARACTER SHEET AS A YARDSTICK (THE INSTRUCTIONS DID NOT INCLUDE THIS)**

Gr2St2: Igen, hogy itt minden egyes ilyen tulajdonsága így romanticizálva lett. **TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: THE TASK WAS TO “ROMANTICISE” THE CHARACTERISTICS OF THE CHARACTER**

INTERVIEWER: Mennyire volt romanticizálva? Tehát mennyire lett komolyan vehető romantikus, vagy mennyire mentetek át humorosba inkább?

Gr2St3: Szerintem itt csak a levél struktúráját, hogy a levélnek hogy kell kinéznie, azt adtuk fel, viszont cserébe viszont a feladatot, annak minden részét beletettük, és [Gr5St3]-nak minden gondolatára reflektálunk, a feladatnak megfelelően, mert egy szerelmes levelet írtunk, és mindegyikhez írtunk szerelmes kommenteket, igen. És tulajdonképpen nem tűnhet annyira komolyan vehe-, szerintem a feladatnak is ez egy – lehet, hogy kicsit alternatív, de – ez egy jó megoldása volt. **TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: THE TASK WAS INTERPRETED AS ONE THAT INVOLVES REFLECTING ON CHARACTERISTICS WITH “COMMENTS OF LOVE”, IRONY**

AS METAPRAGMATIC AWARENESS: AS A NECESSARY, INTEGRAL PART OF THE TASK

Gr2St1: Hogyha komolyabban vannak ide beírva, akkor- ha ezeket a szavakat arra felcseréljük akkor igazából szerintem ez lehet, hogy tök normális szerelmes levél. **TASK COMPLETION: THE INCORPORATION OF OUT-OF-THE-WORLD CHARACTERISTICS ENTAILS HUMOUR, BUT THE CHANGING OF THESE PIECES OF INFORMATION LEADS TO A “TOTALLY NORMAL LOVE LETTER”**

Gr2St3 (Reading the character sheet): 4’1’’, piros szeme van, és még ott van a... **IRONY AS METAPRAGMATIC AWARENESS: AS A NECESSARY, INTEGRAL PART OF THE TASK**

INTERVIEWER: Nekem van egy van egy olyan mondat, ami megcsapta egy kicsit a szemem, amikor gépeltem le és egy pillanatra elgondolkoztam, „te atya úristen.” Az *I hope*-pal kezdődő mondat. *I hope that we will have a lot of children with your beautiful eyes*. Ugye future wife az aláírás egyébként. Tehát akkor Maxime egy: férfi vagy nő? [Gr2St1: Ja... Gr2St2: Hát mi férfinek...] Férfinek képzeltek [Gr2St1: Igen.] és egy nő írja neki ezeket.

Gr2St1: Igen, igen.

Gr2St2: Igen, igen.

Gr2St1: Mert az egy női név.

INTERVIEWER: És ez honnan jött? Ez fontos volt a gyerek, valahol előkerült egyébként a karakterben ez már a tiétek.

Gr2St1: Hát csak így próbáltuk ki. **LOGIC: NO (?)**

Gr2St3: Azért az inkább, hogy maffiafőnök. **LOGIC: MAFIA BOSS →**

INTERVIEWER: Tehát, hogy ha maffiafőnök, akkor van család is.

Gr2St2: Hát még ilyen jövőre tekintő volt az egész. **LOVE LETTER: INCORPORATING PLANS FOR THE FUTURE AS A GENRE CHARACTERISTIC (SEE BELOW)**

Gr2St1: Igen, meg hogy így ő is jobban beleélje magát, hogyha, nem tudom, ő is viszonozza mondjuk a, mármint a Maxime, akkor milyen jó életük lesz. (?)

Gr2St2: Igen meg hogy szerintem azért tehát, hogy ha alapinformációk nem is voltak benne, hogy miről kell beszélnünk, azért szerintem a szerelmes leveleknek sokszor egy része az ilyen jövőbe tekintés, hogy az ember el tudja a másik emberrel képzelni a jövőjét, és ez erre volt egy ilyen példa szerintem, hogy ugye ilyen... abszolút azt gondolja az ember, hogy előre tud tekinteni a másikkal. **LOVE LETTER: INCORPORATING PLANS FOR THE FUTURE AS A GENRE CHARACTERISTIC**

INTERVIEWER: Szuper, szuper. Tehát akkor ez inkább ahhoz kapcsolódott, hogy hogy kell kinézni egy szerelmes levélnek, mint ahhoz hogy ki a címzettje. De a [Gr2St3]-nak ott volt a fejében az, hogy van egy családja.

Gr2St3: Csak hogy a Tanár úrnak az előbb nem arra irányult a kérdése, hogy honnan vettük, hogy férfi?

INTERVIEWER: Nem- ja, hogy arra mondd, hogy „mafia boss”.

Gr2St3: Hogy mafia boss, meg hogy kopasz és akkor nekem így az első három az volt a véleményem, hogy valószínű férfi. **LOGIC: MAFIA BOSS, BALD → MAN**

INTERVIEWER: Jó, abszolút jó. Írtatok egyébként még hozzá draftot is, vázlatot. Az egyébként, az követhető volt, vagy segítette az írást nektek?

Gr2St1: Szerintem miután már megírtunk előtte egyet, mármint, hogy ezt másodszorra kellett írunk, és akkor már így nagyjából volt gondolatunk. (?)

Gr2St2: Meg akkor volt egy tanulság, hogy akkor most írunk egy draftot, nem csak úgy, hanem [...]. Szerintem, úgy mindig egyszerűbb a felépítése, mert én néha egy fogalmazásban már elveszek ebben, hogy mondjuk így előbb lezártam valamit, vagy előbb vettem elő egy témát, mint ahogy akartam. Szóval szerintem ez sokszor nagyon segít.

DEVELOPING WRITING SKILLS: THE TASK INVOLVING DRAFTING DEVELOPS STRUCTURING SKILLS

INTERVIEWER: Jó, akkor ezek szerint ez volt az első levél, megcseréltük a kettőt, de van egy első levél is. Ez Beavernek szól. Beaver is egy nagyszerű karakter, akit

valahova átkavartam, meg is van. Hozzá is lett egy levél, megint ugyanaz a kérdés: milyen tulajdonságait emeltétek ki és hogyan?

Gr2St2: Hát ezt hogyan emeltük ki, az szerintem elég hasonló volt. **IDEAL LETTER: AS EMERGING THROUGH THE TASK (FROM THE FIRST PHASE OF GROUP WRITING [SEE GROUP 3 TOO])**

Gr2St1: Meg az hogy milyen tulajdonságokat is. Itt, mert itt is leírtuk, hogy jó magas, meg nem tudom, milyen színű a szeme meg a haja, meg hogy ez tök jó, meg mit tudom én.

IDEAL LETTER: AS EMERGING THROUGH THE TASK (FROM THE FIRST PHASE OF GROUP WRITING [SEE GROUP 3 TOO]), TASK COMPLETION: AUTOMATISMS, HEURISTICS, GO-TO SOLUTIONS EMERGING

Gr2St2: Hát meg hogy ez is kicsit humoros lett, mert az előzőből az volt ilyen viszony, amikor azt mondtuk, hogy olyan szép kopasz, mint egy ilyen tiszta tükör, vagy nem is tudom. Itt meg az, hogy mennyire, mennyire vonzónak találjuk azt, hogy hatalmas halakat tart a kezében. Úgyhogy szerintem ez kicsit hasonló lett ilyen szempontból. Hogy így [...] követtünk, de hogy így, ezekkel az adatokkal behelyettesítve, így elég vicces lett. **IDEAL LETTER: AS EMERGING THROUGH THE TASK (FROM THE FIRST PHASE OF GROUP WRITING [SEE GROUP 3 TOO]), TASK COMPLETION: AUTOMATISMS, HEURISTICS, GO-TO SOLUTIONS EMERGING, HUMOUR**

INTERVIEWER: Komolyan vehetetlen volt egyébként ez a karakter így, vagy ez a feladat maga? Hogy tulajdonképpen csak a külső tulajdonságokkal tudtatok foglalkozni?

Gr2St2: Mert amúgy amúgy szerintem igen, hogy így, hogy valójában ez nem, nem is azt mondanám, hogy szerelmes levél volt, vagy hogy az született meg belőle, mert az alapján, hogy szerintem, hogyha valaki szerelmes levelet ír, akkor abban nem kerül elő a másik embernek a kedvenc étele meg az, hogy milyen magas, vagy az, hogy mi a kedvenc színe, hogy ezek így olyan információk, amiket én a bűdös életbe nem fogalmaznék bele, így semmilyen- szerencsére, így a nevének meg mondjuk a szemén kívül vagy talán még egy ilyen ideális, ilyen együtt töltött időn kívül. Tehát, hogy ezen a hármon kívül szerintem nincsen ami előkerül egy szerelmes levélben. **TASK COMPLETION: IT IS AT ODDS WITH THE GENRE AND THE SCRIPT OF LOVE LETTER WRITING, LOVE LETTER: GENRE AND TASK AS CONFLICTING REALITIES ("I WOULDN'T**

HAVE TO KNOW THIS, AND EVEN IF I DID, I WOULDN'T WRITE IT DOWN IN A LOVE LETTER" (AS SEEN IN GROUPS 1, 3 and 5)

Gr2St1: Amúgy szerintem próbáltuk így belesúríteni az összes adatot, amit tudtunk róla.

BREVITY: AS PART OF TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION

INTERVIEWER: Ami tudjátok, miért érdekes egyébként? Ugye nem mondtam nektek, hogy az összeset bele kell írni, de mégis végigmentetek rajta, mint egy checklisten, és beírtátok az összeset, és tényleg benne lett az összes és ez baromi kreatív volt. Egyébként végig olvastam és láttam azt, hogy hol van a karakternek a bizonyos tulajdonságai.

Gr2St2: Szerintem ez ilyen megszokás vagy nem tudom, hogy ezt így a Tanár úrnak nem is kellett mondania, mert hogy nagyon sok esetben amikor kapunk valamilyen íráskészséges feladatot, amiben vannak információk, akkor általában annak az a funkciója, hogy azt beletegyük. **TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: MODEL OF CONVENTIONAL WRITING TASKS → THE TASK IS TO INCLUDE THE INFORMATION GIVEN, MODELS: PREVIOUS WRITINGS AS A SOLUTION FOR WRITING TASKS**

INTERVIEWER: Nem sokat kötöm már le az időtöket és az energiátokat. Amikor visszakapjátok a leveleket, (...) akkor milyen szempontokat vettek figyelembe, amikor eldöntöttétek, hogy melyik a jobb?

Gr2St3: Az egyiket nem tudtuk elolvasni. **TASK COMPLETION: INVOLVING LEGIBILITY AS A CRITERION OF EVALUATION (PRAGMATIC AWARENESS OF RECIPIENT)**

Gr2St2: Mert ők csúnyán írtak. **TASK COMPLETION: INVOLVING LEGIBILITY AS A CRITERION OF EVALUATION (PRAGMATIC AWARENESS OF RECIPIENT)**

Gr2St3: Amelyikre a rossz jegyet adtuk, a kettőt.

Gr2St1: Mi volt a kérdés? **OTHER**

INTERVIEWER: Tehát milyen szempontokat vettek figyelembe, amikor értékeltétek?

Gr2St1: Hát azt, hogy el tudtuk-e olvasni, vagy nem. **TASK COMPLETION: INVOLVING LEGIBILITY AS A CRITERION OF EVALUATION (PRAGMATIC AWARENESS OF RECIPIENT)**

Gr2St2: Hát az mondjuk biztos meg azt, hogy. **TASK COMPLETION**

INTERVIEWER: [...]

Gr2St2: Igen, mennyire tudtok jól figyelni arra a személyiségre, ami így fel van építve, és igazából azt értékeltük, hogy... szerintem én azt értékelném magamnak jobban, akkor most éppen erről megmondta, hogy mi volt a feladat, akik szintén beleírták vagy beleépítették ezeket az információkat, amik meg voltak adva, mert így éreztem azt, hogy a kettő tud kapcsolódni egymáshoz, hogy az ilyen beírt információk között van egyezés. **IDEAL LETTER: EMERGING FROM TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION (WITH SIMILAR LETTERS EVALUATED TO BE BETTER), NARROW SPACE FOR ALTERNATIVES TO THEIR OWN SOLUTION**

INTERVIEWER: Érdekes, akkor a sajátotokhoz viszonyítottatok utána, tehát a sajátotok volt a jó megoldás, és utána az ettől eltérő a rossz.

Gr2St3: Egy ilyen válaszlevélként ez, amiatt valószínűleg, hogy ugyanolyan szerkezettel kapunk vissza egy levelet. Tehát én írok egy komoly levelet, és erre visszaírnak akkor egy ilyen választ, az nem biztos, hogy a helyén van. **IDEAL LETTER: EMERGING FROM TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION (WITH SIMILAR LETTERS EVALUATED TO BE BETTER), NARROW SPACE FOR ALTERNATIVES TO THEIR OWN SOLUTION**

INTERVIEWER: Szuper, szuper. Volt-e egyébként nézeteltérésetek, nézetkülönbségetek a döntéshozatal kapcsán? Szerintem nem, ha jól veszem ki, mert nem tudátok elolvasni a másik levelet. Mit gondoltok mit tanultatok ebből a feladatból, ezekből a feladatokból?

Gr2St3: Azt, hogy ne írjunk külső tulajdonságokat szerelmes levélbe. **TASK COMPLETION: IT IS AT ODDS WITH THE GENRE AND THE SCRIPT OF LOVE LETTER WRITING, LOVE LETTER: GENRE AND TASK AS CONFLICTING REALITIES (“WE SHOULDN’T WRITE ABOUT OUTER CHARACTERISTICS IN A LOVE LETTER”)**

INTERVIEWER: Tehát voltak tanulságok a szerelmes levélre mint műfajra, meg azzal kapcsolatban?

Gr2St3: Szerintem amennyit... Az a baj, hogy nem olvastam olyan sok szerelmes levelet, de legalábbis úgy, hogy nagyon erőteljesen a feladatban benne volt az, hogy márpedig valamennyi tulajdonságot bele kell rakni, és azok közül nem sok olyan volt, amit én alapjáraton úgy gondolnék, hogy szerelmes levélben bármilyen körülmények között bele lehet tenni, ez egy ilyen jó tapasztalat volt, hogy ilyet ne csináljunk soha. **TASK**

COMPLETION, TASK INTERPRETATION: IT IS AT ODDS WITH THE GENRE AND THE SCRIPT OF LOVE LETTER WRITING, LOVE LETTER: IN SPITE OF LITTLE FAMILIARITY WITH THE GENRE, GENRE AND TASK AS CONFLICTING REALITIES, LOGIC (?)

Gr2St1: Szerintem még az előző kérdésekre, hogy amikor előtte így elolvastuk, amik voltak ilyen példák szerelmes levelekre, és hogy azoknál is így az összes bele volt írva és szerintem az is beletett abba, hogy beletettük az összes külső tulajdonságot, mert láttuk, hogy azokban is úgy volt akkor. **TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION, MODELS: AS A BASIS OF INTERPRETATION OF TASK (“AS FOR THE EXAMPLES FOR LOVE LETTERS, EVERY CHARACTERISTIC HAD BEEN FORCED INTO THEM, SO MAYBE THAT’S WHY WE INCORPORATED EVERY OUTER CHARACTERISTICS”**

Gr2St2: Meg abban is voltak ilyen hasonló, vicces struktúrák, hogy olyan a hajad, mint a mac and cheese, akkor nyilvánvalóan így tehát, hogy akkor valahogy így azt hiszi az ember, hogy valódi érzéseket ebbe nem tud az ember beleépíteni, mert egy angolrai feladat, és csoportban is dolgozunk, ráadásul egy fiktív szereplővel. Akkor azért nehéz valódi érzéseket megfogalmazni, mert azért ezáltal mindig ilyen saját tapasztalat alapján van, vagy meg is történt tehát, hogy talán ilyen szintű levelet írni az egyik legnehezebb szerintem így. **TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: LOW INVOLVEMENT IN THE “REALITY” OF TASK, “BECAUSE IT WAS AN ENGLISH LESSON, WE WORKED IN GROUPS, AND, ON THE TOP OF IT, WITH A FICTIONAL CHARACTER, MODELS: HAVING AN IMPACT ON TASK COMPLETION, HUMOUR IN LOVE LETTER: AT ODDS WITH GENRE EXPECTATIONS, ESPECIALLY: STYLE (TOO FUNNY IS NO GOOD, AS IT IS ABOUT THE SERIOUS EXPRESSION OF REAL FEELINGS)**

INTERVIEWER: Szuper. Van-e valami változtatás, amit csinálnátok ezzel az órával, hogy még jobb legyen? A szerdai óra, amin dolgoztatok ezeken.

Gr2St2: Szerintem ez, ami így meg volt említve, hogy szerintem akkor ilyen őszintébben vagy mélyebb lehet tanulni valamit, hogyha nem csak külső tulajdonságok vannak magadnak. Hogyha jobban fókuszálunk a jellemre, akkor szerintem egyébként az egy nagyobb ilyen kreatív. Nem is az, hogy úgy jobban el tudja képzelni az ember, hogy milyen így a másikkal kapcsolatban. Most azért, mert valakinek nem tudom mi a hobbija, nagyon nehéz egy olyan mondatszerkezetet vagy ilyen mondanivalót megfogalmazni, amiből az embernek valójában ilyen szerelmes levél érzése lesz. **TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: IT IS AT ODDS WITH THE GENRE AND THE SCRIPT OF LOVE LETTER WRITING, LOW LEVEL OF INVOLVEMENT, THE TASK IS NOT SO MEANINGFUL/AUTHENTIC, LOVE LETTER: GENRE AND TASK AS CONFLICTING REALITIES (“WE SHOULDN’T WRITE ABOUT OUTER CHARACTERISTICS IN A LOVE LETTER”), EMPATHY: POSSIBLY ARISING FROM CHANGES IN TASK DESIGN (TO INCLUDE MORE INTERNAL PERSONALITY TRAITS)**

INTERVIEWER: Oké. [Gr2St1], [Gr2St3]? Tehát, amit én fölírtam most hogy ne csak külső szempontok legyenek, illetve hogy ne feltétlenül csoportosan csináljátok akkor ezt a feladatot, ha jól értem.

Gr2St2: Hát hogy szerintem csak talán egy kicsit nehezebb, de én azt gondolom, hogy meg lehet oldani és szerintem jó is így így erről talán beszélgetni, csak hogyha mondjuk ilyen valódi dolgot akarok mondani, akkor nem, de így fiktív szereplővel szerintem működik.

TASK COMPLETION IN GROUP: IT COULD BE A LITTLE MORE DIFFICULT IN GROUPS (?)

Gr2St1: Igen, meg azért is jobb szerintem ilyen szempontból csoportban, mert hogy így olyan dolgokat is mondjuk, így eszünkbe jut vagy így leírunk, hogy valami, ami például nekem nem jut eszembe, de mondjuk valamelyikünknek eszébe jut, és akkor tök jó, és akkor így... **TASK COMPLETION IN GROUP: IS BETTER “BECAUSE WE CAN COME UP WITH IDEAS THAT WE WOULDN’T BE ABLE TO WITHOUT THE GROUP”**

Gr2St2: Igen, színesebb tud lenni nyelvtanilag meg úgy mondanivalójában. **TASK COMPLETION IN GROUP: IS BETTER BECAUSE “IT CAN BE MORE COLOURFUL GRAMMATICALLY AND CONTENTWISE”**

INTERVIEWER: Egyébként ez volt a célom csoportossal, úgyhogy akkor ezek szerint elérte a célját. Nagyon köszönöm az interjút, srácok. Ha van még kérdés, akkor itt vagyok egyébként, vagy elérték bárhol, bármikor, bárhogyan.

Group 3

INTERVIEWER: Az első és legfontosabb dolog, hogy ez egy akciókutatás, ami azt jelenti, hogy a most adott visszajelzésekből majd a jövő szerdán egy olyan órát fog tartani, ami már tükrözi ezeket a visszajelzéseket és afelé megy, amit ti szeretnétek vele csinálni. Az akciókutatásnak ez a lényege, hogy én is átgondolom, ti is elmondjátok, megbeszéljük és átformáljuk a kutatást, aszerint, hogy jobban teljesítse a célokat. Jó. Először is volt a legelején hat levél, három-három. Nagyon régen volt, és nagyon sok levél volt, úgyhogy valószínűleg nem emlékeztek rá szerintem múlt szerdáról. Van-e mégis valami esetleg, ami dereng róluk?

Gr3St1: Hát bele kellett foglalni ugye bizonyos szavakat, illetve egy másik embernek a nézőpontjából kellett ilyen... **OTHER**

INTERVIEWER: Még azokra a levelekre gondoljatok, amiket vagy a ChatGPT, vagy az én ismerősöm írt.

Gr3St2: Ilyen háborús, háborús levelek. **OTHER**

INTERVIEWER: Háborús levelek is voltak... de voltak a háborús levelek, és utána a szerelmes leveles órára gondoljatok vissza!

Gr3St2: Ott volt három-három, kettesével volt, hogy az egyiket, ugyanazon adatok alapján, az egyiket élő ember, a másikat meg a ChatGPT írta. **OTHER**

INTERVIEWER: Igen, akkor erre emlékeztek valamilyen szinten? [Gr3St2: Igen. Gr3St1: Igen.] Volt belőle valami tanulság, amit el tudatok tenni, vagy mi volt annak a feladatnak a célja szerintetek?

Gr3St3: Az egyikben volt egy gépi hiba, ami értelmetlen volt. **AI: A “MACHINE ERROR”**

INTERVIEWER: Ezt vissza tudod idézni?

Gr3St3: Nem, nem, de emlékszem rá, hogy volt benne egy hiba, mert rosszul fejezte ki magát a gép, meg hát hogy más más stílus, amikor egy élő ember fejezi ki magát, meg amikor egy robot. **AI: A “MACHINE ERROR”, STYLE**

INTERVIEWER: Ezt meg tudjátok fogni, hogy miben más egy élő embernek, meg egy robotnak mondjuk a nyelvi stílusa?

Gr3St2: Egyébként, nem tudom, számomra az volt az érdekes, hogy az élő embernél sokkal közvetlenebb volt és sokkal egyrészt megfoghatóbb, másrészt meg kevésbé művészi, mert maga a robot az meglévő eszközöket használ föl és azokat építi újra és újra. És egyébként azok lehetnek szépirodalmi eszközök is, mint ahogy voltak is szépirodalmi eszközök. **AI: REGENERATION USING PREGIVEN TOOLS, MIGHT INCLUDE POETIC DEVICES TOO, STYLE: AI IS MORE DIRECT AND “MORE TANGIBLE” BUT LESS ARTISTIC**

Gr3St1: Nekem is egyébként hasonló tűnt fel. Én még soha nem próbáltam ezeket az AI-os szövegszerkesztő programokat, szóval nekem teljesen új volt, és én nem is tudtam, hogy mire számítsak az ilyen gép által írott szövegektől. Szóval nekem elég nehéz volt felismerni, de egyébként én is azt éreztem, hogy valahogy az egyszerűségében, szerintem az, hogy valahogy sokkal közelebbinek éreztem az ember által írott szöveget és csak arról ismertem fel, meg esetleg gépi hibáról, hogy melyik írhatta. De egyébként engem meglepett, hogy mennyire megtévesztő, szóval hogy egy csomónál nagyon sokat gondolkoztam rajta, hogy melyik lehet, szóval most ez pozitív vélemény nekem az AI-ról. **AI: SIMPLICITY, WHEREAS “I FELT THE HUMAN-WRITTEN TEXTS CLOSER TO MY HEART”**

INTERVIEWER: Ez tök jó, akkor valami pozitívumot el tudtok tenni belőle. Egyébként ez talán az interjún kívül is közölhetném, de most fogom mondani, ha most csináltatok az emelt érettségít, azt hiszem, a nyelvhelyességnek az utolsó előtti vagy valamelyik feladata pont egy olyan, hogy valakit megszedített, és ráadásul olyan szinten megszedített, egy AI, hogy azt hitte, hogy egy élő emberhez beszél, és egy élő ember szeretett belé, pont ilyen

szerelmes üzenetekről van szó, és ráadásul az nem is volt akárki, hanem valami tudós volt, aki ezzel foglalkozott, tehát ilyen mesterséges intelligenciával.

Gr3St1: Egyébként egy csomó sorozatban is feldolgozták ezt a jelenséget, például amikor megjelent az iPhone-okon az a Siri, akkor az Agymenőkben például, de én csomó más ilyen sorozatrészt is láttam, ahol körülbelül ugyanez történt, hogy elkezdtek beszélgetni ezzel az AI-robottal és egy olyan bensőséges kapcsolatot alakítottak ki, ahol elhitték, hogy az ember, aki beszél hozzájuk, az egy mikrofonon keresztül egy élő ember, aki válaszolgat a kérdéseire, meg beszélget vele. Szóval ez szerintem nem lehetetlen. **OTHER**

Gr3St2: Meg az is, hogy tehát a művészetnek alapvetően az eddigi értelmezésében mindenképpen benne volt az ember, csinálhatja csak. És ez mondjuk egy picit aggasztó is nyilván, hogy hogy ez felborulni látszik, de felborulni látszik, mert most már képes rá a mesterséges intelligencia is. **OTHER**

INTERVIEWER: És ha most arról beszélünk, hogy az ember alkot szövegeket, ott konkrétan szerelmes levelek voltak. Mit gondoltatok az elején, milyen elképzeléseik voltak egy szerelmes levélről? Milyennek kell lennie egy jó szerelmes levélnek?

Gr3St1: Hát szerintem mindenképpen szenvedélyes, meg érzelmes, ami kevésbé van meg szerintem, az az érzelmeknek valahogy az átadása kevésbé volt meg a gép által írott szövegekben, viszont ezek a mondatkapcsolatok, metaforák, ilyesmik, azokat nagyon jól használta, illetve... Mit akartam még mondani? Volt még egy szempont. **LOVE**

LETTER: PASSIONATE, EMOTIONAL, AI: WEAK AT THE EXPRESSION OF EMOTIONS, BUT THEIR COHERENCE AND METAPHORS ARE ALRIGHT

INTERVIEWER: Mondtad, hogy szenvedélyes, érzelmes legyen. Úgy értem költői, úgy érzem, hogy azt mondtad, költői is legyen.

Gr3St1: Igen meg szerintem, szóval hogy ez hogy egy igazi szerelmes vagy ebbe nyilván fontos, hogy a hogy magához az emberhez szóljon, hogy ismerje az embert, és tudja, és ez ugye akkor az ilyen karakterisztikák bevezetésével – ugye egyformák voltak – az az nagyon jól megmutatta, hogy hogy mi a különbség meg milyen rés van aközött, hogy hogy valódi megélt érzelmekből alkot vagy az érzelmek leírásából alkot egy másik szöveget, hogy valahogy leírja, de igazából ugye a gépek nem éreznek, szóval. **EMPATHY: DESCRIPTIONS OF EMOTIONS OR TRULY FELT, EXPERIENCED EMOTIONS,**

MODELS: WITH THE CHARACTERISTICS NOT DIFFERING, THERE WAS “A DIFFERENCE, A GAP BETWEEN PEOPLE AND MACHINES”

Gr3St2: Mert a szerelmes levélhez mindenképpen szükség van valamilyen közös élményre. És az az nyilvánvalóan egy gép és egy egy fiktív karakter között semmiképpen nem lehetséges. Még azért az emberi fantázia szerintem ki tud találni közös élményeket egy fiktív karakterrel itt. **SHARED HISTORY, AI**

INTERVIEWER: Neked vannak ilyen a szerelmes levéllel kapcsolatos fontos...?

Gr3St3: Egy szerelmes levélben nyilván az érzelmeket fejeznek ki a szavaimon keresztül. És tudtommal még a mesterséges intelligenciának nincsenek érzelmei, de mégis szavakon keresztül kifejezi ezt. Szóval ezért egy érdekes kérdés, de hát szerintem egyelőre ez a mesterséges intelligencia, ez hát nem mondom, hogy azonos, de kábé az, amit mi be lehet táplálni, tehát, hogy a mi szavainkkal él, csak érzelmek nélkül. **EMPATHY: NOT FOR THE AI, IT USES “OUR WORDS”, LOVE LETTER: MAINLY THE EXPRESSION OF EMOTIONS**

INTERVIEWER: És akkor lehet, hogy ez gátolja szerintetek abban, hogy jó szerelmes leveleket írjon, hogy nem tudja tehát...?

Gr3St3: Igen. De szerintem bármelyik érzelemmel működne, nem csak a szerelemmel. **EMPATHY: NOT FOR THE AI, NOT ONLY LOVE BUT OTHER EMOTIONS, TOO**

INTERVIEWER: Jó most egy picit elszakadunk attól, ettől a ChatGPT-s dologtól, és a következő lépésben voltak karakterek, amiket meg kellett alkotnotok. A karakter, akit alkottatok – a hármas csoport, szerintem Zahar – ha jól emlékszem, hogy egészen érdekes karakter volt egyébként. Így néz ki körülbelül, amit alkottatok. Én nagyokat nevettem rajta, és utána az írásokat, tehát a leveleken is nagyot nevettem, nagyon jók voltak ez. Azért fontos, mert egymásnak adtok kreatív megkötések: a nyelvpedagógiában úgy működik a kreatív írás, hogy van egy írás, szokásos, tehát például levél, szerelmes levél jelen esetben, ez egy teljesen szokványos műfaj, akár lehetne hivatalos levél is. Arra adok egy megkötést azzal, hogy azt mondom, hogy ennek írástok és akkor itt ugye egymásnak adjátok. Szerintem ez egy egészen ilyen személyes, és egészen érdekes dolog, hogy nem én adom meg a megkötések, hanem ti adjátok egymásnak.

INTERVIEWER: A kérdés először is, hogy milyen forrásokat használtak fel a karakterek megalkotásához?

Gr3St1: Hát a nevet azt egyébként, a Zahar Bariszovics, az orosz tankönyvünkben az apuka. De nem akartuk a Bariszovicsot használni, szóval inkább átírtuk, hogy Gavrilovics. Illetve hát a többi, az szerintem ilyen brainstorming volt, de főleg hogy hogy azt mondtuk hogy jó mi milyen színűre szeretnék a szemét és akkor megbeszéltük milyen legyen. Hát szerintem igazából tulajdonképpen az a közösen elképzeltük ezt az embert, és persze beleírtuk az ilyen viccesebb dolgokat is, de közben azért szerintem nekünk megvolt a fejünkben, hogy hogyan képzeljük el egy ilyen karakterű karaktert. Igazából szerintem inkább karakter volt, minthogy élő ember. Legalábbis én inkább úgy képzeltem el.

GROUP: COLLABORATION POWERED BY SHARED EXPERIENCE (CF. INSIDE-JOKES), HUMOUR, EMPATHY AS CREATIVITY (“AT LEAST I IMAGINED THEM LIKE THAT”), UNIQUE CHARACTER: EMERGING FROM COLLABORATIVE BRAINSTORMING

INTERVIEWER: Közösen ötleteltetek, vagy inkább volt, aki vezette ezt az ötletelést?

Gr3St3: Közösen. **GROUP: COLLABORATION**

Gr3St2: Igen most az orosz órák élmények is azért vannak mind a hárman orosz órára járunk még, tehát nem gondolom, hogy feltétlen az orosz nyelv tudása csak az orosz kultúrának a szeretete meg az orosz órák alapvető hangulata teszi hozzá ezt. **GROUP: COLLABORATION, MOTIVATION: RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

INTERVIEWER: Itt van egy pont, amit kicsit kerültök. Hogy a foglalkozása ennek az embernek, ha jól tudom, strici. Miért lett ez a foglalkozása? Mi volt a fejetekben így most, amikor elképzelték? Vagy honnan jött ez?

Gr3St1: Hát fű. Nem is tudom.

Gr3St3: Szerintem én dobtam be ezt. **GROUP: INDIVIDUAL ACHIEVEMENTS**

[Gr3St2: Igen, a Bálint volt. **GROUP: INDIVIDUAL ACHIEVEMENTS**] Hát orosz nevű figura, 28 éves, azt beszéltük meg, hogy egy viszonylag magas, azt hiszem. És akkor csak így beugrott, hogy miért ne lehetne egy... tehát igazából azért, mert azáltal, hogy volt kérve egy ilyen, ez így kimozdít szerintem több embert a komfortzónájából, és ha neki kell írni egy levelet, akkor nagyon máshogy állok hozzá, mint hogyha például épp a

szerelmemnek írnék egy levelet. **UNIQUE CHARACTER: BASED ON CONJECTURES MADE FROM THE CORRELATION OF CHARACTERISTICS → SPACE FOR CREATIVITY: SUCH A CHARACTER “GETS PEOPLE OUT OF THEIR COMFORT ZONE”**

Gr3St1: Meg őszintén az is közrejátszott valamiben, nyilván az is ott volt, hogy humorforrás, illetve az is ott volt, hogy hogyha így mi alkotjuk ezt a szereplőt, akkor tudtuk, hogy ugye szerelmes levelet kell írni és akkor szerintem – legalábbis nekem az is megfordult a fejemben – hogy az az nagyobb kihívás, érdekesebb egy ilyen dolog, amit a Bálint is mondott, hogy- mintha egy normális, csak egy szerelmednek, aki egy unalmas munkát végez, annak írni egy levelet. Szóval, hogy én is azt gondoltam, hogy az, hogy ez a foglalkozása egyébként, sokkal több ilyen kiindulási lehetőséget ad valami felé, hogy akkor azt tudjuk, hogy ez nem egy átlagos ember, hanem azért van egy ilyen életstílusa a stricinek. **HUMOUR, SPACE FOR CREATIVITY: NOT (!): THE MORE UNIQUE AND CREATIVE THE CHARACTER, THE EASIER THE TASK (UNLIKE GR5ST1), UNIQUE CHARACTER: HIS PROFESSION AS A PIMP PROVIDES MORE POSSIBLE STARTING POINTS, TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: THE GREATER CHALLENGE, THE MORE INTERESTING TASK IS WITH THE MORE UNIQUE CHARACTERS (DIFFICULTY OF TASK ENHANCED)**

Gr3St3: Hát meg alaptól, hogy ez így kötődik a szerelemhez, csak mégiscsak egy másféle kötődés, tehát egy furcsa belegondolni, hogy ez az ember, ennek az embernek is lehet valaki a hódolója, vagy hogy ő lehet valakiben szerelmes. **UNIQUE CHARACTER: “IT’S STRANGE TO THINK ABOUT THE FACT THAT EVEN THIS PERSON CAN HAVE AN ADMIRER”, EMPATHY (?)**

INTERVIEWER: Amit egyébként az első csoport egyébként így elmondott, az az volt, hogy nekik volt egy olyan történet a fejükben, hogy lehet szerelmes levelet írni, és el volt képzelve egy szerelmes levél neki, amikor megteremtették a karaktert. Ez nektek is így volt? Hogy számítottatok valamire, hogy mit fognak írni a többiek?

Gr3St3: Én személy szerint nem. De érdekelt, hogy mit fognak belőle kihozni. **IDEAL LETTER: NO IDEAL LETTER, NO SCHEMATA → WIDER SPACE FOR ALTERNATIVES (?)**

INTERVIEWER: Aha, de nem volt akkora ilyen konkrét elképzelés, hanem kábé bele voltak vetve a többiek.

Gr3St2: Hát szerintem az volt inkább a lényege, hogy egy ilyen érdekes, humoros, de azért elgondolkodtatóbb és ne sablonos feladatot adjunk. **HUMOUR, EMPATHY, TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: THE GOAL OF THIS TASK WAS NOT ONLY CONCEPTUALISED AS THE DEVELOPMENT OF CREATIVE WRITING, BUT IT WAS ALSO TO ENTERTAIN PEERS AND MAKE THEM THINK WITH AN UNCONVENTIONAL TASK**

INTERVIEWER: Szuper. Én meg sokat beszélgetnék veletek erről, de nem akarom tovább húzni az időtöket, mint amit szeretnétek. Úgyhogy igazából a következő lépés, ha továbbmehetünk, ott volt az első levél. Ha jól emlékszem Luisnak írtátok, a karaktere körülbelül így nézett ki. (...) Nézzétek meg a szöveget, a levél szövegét. És az lesz a legelső kérdés, hogy milyen tulajdonságait emeltek ki az első levélben a kapott karakterek és hogyan, milyen módon?

Gr3St3: Hát kábé egybeömlesztettük az összes tulajdonságához valamit hozzáírunkot: a Hawaiiira menetel, a szeme, a magas- Tehát hogy mindent, amit leolvastunk, azt így be is írtuk. Igazából ebben lehet, hogy hasonlítottunk egy kicsit a géphez, a robothoz, merthogy nyilván nem tudtuk, hogy milyen a személy vagy. Hát nem tudtuk, hogy milyen a való életben, mert nyilván nem létezik tehát, hogy nem tudtunk róla kábé semmit, csak, amiket leírtak infókat, és ez alapján próbáltuk úgy megkönyékezni, hogy ez neki szimpatikus legyen. **TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: THE GOAL WAS TO INCORPORATE EVERY IDEA ON THE CHARACTER SHEET, IDEAL LETTER: “THEY HAD EVERYTHING IN IT” (SEE GROUP 5), AI, MODELS: “WE MIGHT HAVE BEEN A BIT SIMILAR TO THE MACHINE, THE ROBOT”, SHARED HISTORY: THE LACK OF IT MAKES MORE DIFFICULT TO ENGAGE IN THE TASK**

INTERVIEWER: Tudsz mondani példákat erre, hogy hol volt az, hogy szimpatikus legyen neki az a megközelítés, hogy?

Gr3St3: Hát nyilván amikor leírta, hogy ő Hawaiiira szeretne menni, és ez amúgy okés is lett volna, de aztán odaírtuk, hogy írjuk, hogy Hawaiiira, de az is oda volt írva, hogy az anyukájával, és mi ezt még pluszba hozzáraktuk, és nyilván ezt, ilyet nem írnék le egy

levélben, mert alapvetően nem kéne tudnom, és ha tudnám is, akkor se feltétlenül ezt írnám le egy szerelmes levélben és ezért volt szerintem egy ilyen jelentősebb dolog. **TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: IT IS AT ODDS WITH THE GENRE AND THE SCRIPT OF LOVE LETTER WRITING, LOVE LETTER: GENRE AND TASK AS CONFLICTING REALITIES (“I WOULDN’T HAVE TO KNOW THIS, AND EVEN IF I DID, I WOULDN’T WRITE IT DOWN IN A LOVE LETTER”**

Gr3St1: Szerintem egyébként mi végig nagyon, hogy is mondjam, ragaszkodtunk a saját karakterünknek ahhoz, amit kitaláltunk, szóval szerintem nekünk nagyon megvolt ez a mindset, hogy akkor egy strici, aki írja a szerelmes leveleket. Ami miatt szerintem belekerülhet több ilyen kis, hogy mondják ezt, ilyen kis sunyi, kis utalgatás? **HUMOUR, TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: THE TASK INVOLVES STAYING IN CHARACTER AS THEY WRITE, IRONY AS METAPRAGMATIC AWARENESS (?)**

Gr3St2: Hát ilyen, ilyen, nem tudom.

INTERVIEWER: Mondjatok példát rá és akkor meglesz az interjúban is.

Gr3St2: Egyszerre válik ilyen mézes-mázassá, nagyon, de mégis van benne szépirodalmi vágy is. **STYLE: “LOVEY-DOVEY BUT LYRICAL AT THE SAME TIME” (?)**

Gr3St1: Igen, szóval szerintem inkább kezdtük egyébként ezzel a szépirodalmival, erre mondok példát, hogy „the beautiful purple shadows dance so gracefully on your face.” És aztán áttértünk kicsit erre az inkább... hogy így kicsit eltűnik ez a nagyon romantikus vonal, és akkor a végén, hogy ugye kiköltöztetnénk Hawaiira, és aztán ez már egy kicsit vicc volt, hogy „while eating sushi from each other’s mouth” és hogy „I see you in all my whores.” Szóval visszatértünk szerintem tökre így azzal, hogy kihangsúlyozzuk a mi karakterünknek is a dolgát, mint hogyha ismerné és tudná, hogy ki ez az ember.

HUMOUR: TOO MUCH IRONY EDGING RIDICULOUS, STYLE, IRONY AS METAPRAGMATIC AWARENESS (?), UNIQUE CHARACTER, SHARED HISTORY: THE BUILDING OF IT IS PART OF TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION

INTERVIEWER: És az a rész, az is ide tartozik, az „I see you in all my whores” az „Alps”-ig?

Gr3St1: Hát ez az utóirat. **TASK COMPLETION: PRACTICAL SOLUTIONS**

INTERVIEWER: De hogy az ide tartozik? Ehhez? Mert én azon gondolkoztam, hogy lehet, hogy ez inkább már a Beavernek lesz, mert neki volt az Alpokkal kapcsolatos, tehát lehet, hogy rossz helyen szakítottad a papírt.

Gr3St1: Ja egyébként, igen, lehet, hogy elkezdtem írni, és aztán írtuk a válaszokat, szóval... **TASK COMPLETION: PRACTICAL SOLUTIONS**

INTERVIEWER: Igen, igen, igen. Tehát volt egy olyan dolog, hogy elindítottatok művésziesen vagy szépirodalmian...

Gr3St1: És olyankor szerintem inkább az ilyen, amikor még azokról a külső karakterisztikáiról beszéltünk és arról mondtuk, hogy milyen szép, meg milyen gyönyörű szép emlékei vannak róla. És aztán amikor áttértünk az ilyen másféle dolgokra, mint a kedvenc étele vagy a kedvenc sportja, mint a tánc, meg az ideal holiday. Akkor szerintem már inkább az összes felé fordult, vagy inkább ez a kicsit ilyen stricisebb megfogalmazás, vagy hogy is mondjam. **TASK COMPLETION: STARTING WITH OUTER CHARACTERISTICS AS “BEAUTIFUL MEMORIES”, THEN MOVING ON TO FAVOURITE FOOD, SPORT, IDEAL HOLIDAY, AND FINALLY THE “PIMP-Y WORDING”, SCHEMA EMERGING, IRONY AS METAPRAGMATIC AWARENESS**

INTERVIEWER: Abszolút, igen ez a freakishly long legs. Kimondom, mert nem mondjátok ki, melyikre gondolok, de arra gondoltok szerintem. Jó. Még, ami nekem nagyon érdekes volt, amikor én begépeltem, ugye láttam is, hogy [Gr3St1] nem nagyon tudta elolvasni a szövegét most így, ahogy le van gépelve. Merthogy az áthúzásokat, azokat is leírtam, mert nekem azok nagyon érdekesek voltak. Azok valahol azt mutatják, hogy gondolkozol a mondat szerkezetén, a szavakon, a kifejezéseken, hogy hogyan tudod a legjobban kifejezni magad. Én ott azt, amit néztem nagyon az ott a „paints beautiful purp”-ig jutottál, ha jól látom. Illetve ott van, amivel legelőször kezdenék, elnézést, az „I can’t take” és ott volt egy S valami.

Gr3St1: I can’t take my mind off of you. Szerintem az of, már nem kell a második of. **TASK COMPLETION: PRACTICAL SOLUTIONS**

INTERVIEWER: Abszolút jó. „Can’t take my mind off of you” [*A *Can’t Take My Eyes Off You* dallamára.] Teljesen jó, de az az jutott eszedbe, a zene?

Gr3St2: Ezt szerintem én mondtam, és nekem igen. **MODELS: LOVE SONGS, GROUP: INDIVIDUAL ACHIEVEMENTS**

INTERVIEWER: Nagyszerű, nagyszerű. Az egy fontos forrás. És szerintem sajnos erről most többet nem fogunk tudni beszélni, pedig baromi jó volt. Menjünk át a következőre viszont, ott van egy nagyon érdekes draft, amit én óriásinak találtam, meg is mutattam [az osztály egy másik tanárának], ott volt mellettem, és egy nagyon érdekes szerkezet volt. Ezen végig tudsz vezetni minket, [Gr3St1], vagy nem tudom, hogy ki volt a...?

Gr3St1: Hát ezt is így közösen beszéltük meg szerintem, az egész dolgot, ugye. Az a feladat része volt, hogy az affectiont belerakjuk, és akkor ez az apró rajz, ez az „I see you in all my whores” mondatra következik, mert azt bele akartuk írni szerintem már az elsőbe is, és aztán másodiknál úgy döntöttünk, hogy ebbe is. És aztán megemléztünk, hogy el akarnak költözni az Alpokba, és akkor kitaláltuk mellé azt, hogy de a Zahar, az nem hagyná abba a munkát, ezt már akkor kitaláltuk, hogy hogy ő csak folytatná ott a szerelmével, illetve ezt a plátói szerelmet, ezen nem is tudom, hogy jöttünk fel? Ez volt a feladat, vagy...? **IDEAL LETTER: EMERGING TAKEAWAYS FROM THE FIRST PHASE OF GROUP WRITING**

Gr3St2: Nem szerintem csak a...

Gr3St3: Csak az összeférhetetlenség, csak a... **UNIQUE CHARACTER: CREATIVITY EMERGES FROM THE ASSOCIATION OF CONFLICTING IDEAS**

Gr3St1: Ja igen, mert hogy igen, szóval ezt az ellentmondást. **UNIQUE CHARACTER: CREATIVITY EMERGES FROM THE ASSOCIATION OF CONFLICTING IDEAS**

Gr3St2: Hát igen, hogy nem akartunk sikeres szerelmet, ez biztos, és akkor úgy voltunk vele, hogy ez így érdekesebb. **UNIQUE CHARACTER: CREATIVITY EMERGES FROM THE ASSOCIATION OF CONFLICTING IDEAS, TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: THE MORE INTERESTING THE LETTER IS, THE BETTER, LOW LEVEL OF INVOLVEMENT IN THE TASK’S REALITY (AS A FRAMEWORK), LOVE LETTER: “WE DIDN’T WANT TO HAVE A SUCCESSFUL**

LOVE LETTER” → GENRE AND TASK AS CONFLICTING REALITIES (SEE ABOVE)

INTERVIEWER: Szuper, szuper. Még valami volt még ehhez egy dolog. Egyébként... tehát, hogyha ha... furát kérdezek: ha stricik lennétek, Zahar, akkor ez a szerelmes levél, elnézést nem, ha Beaver lennétek, akkor ez az az „I see you in all my whores”, akkor ez inkább poén volt, vagy tényleg el tudjátok képzelni azt, hogy van egy strici, aki ezt leírja?

Gr3St1: Én őszintén el tudtam képzelni, hogy hogy van olyan strici, aki nem feltétlenül leírja, most ezt nem tudom, hogy leírnák-e, de az biztos, hogy szerintem biztos, van olyan strici, aki hát annyi emberrel dolgozik, és egyre koncentrálnak csak, mert a szerelem, az ilyen szerintem. **TASK COMPLETION: LOW LEVEL OF TASK INVOLVEMENT BUT: THE POSSIBILITY OF FLEXIBLE MOVEMENT BETWEEN NOT ONLY FAR, DIAGONALLY OPPOSITE CONCEPTUAL SPACES, BUT ALSO BETWEEN THE INTERPRETATION OF REALITIES**

Gr3St2: Ha a szerelem érzéshez hozzátartozik, hogy mindenki belemélyíti.

IMAGINATIVE TRANSFORMATION OF REALITIES: LOVE IS “WHEN HE SEES HER IN EVERYBODY”

INTERVIEWER: Tök jó. Köszönöm, még erre voltam mindenképp kíváncsi.

Igazából a következő kérdés, az már csak az lesz, hogy volt hozzá, Zaharhoz egy levél, illetve Zaharhoz volt még egy levél, mindjárt mutatom. Itt van, még egy levél. Mi volt az pontosan az alapja annak, hogy kiválasszátok a jobbat? És hát az sem mellékes, hogy melyik volt a jobb szöveg szerintetek?

(...)

Gr3St1: Szerintem, ha jól emlékszem, mi ezt választottuk, itt azért, mert ebben az utolsó sor az az volt, hogy „it would mean the world to me if I could take you to the Supreme Court of Hungary for a seafood picnic,” ezt éreztük, hogy ez egy kicsit **snitchelés** lenne, szóval így be akarnak köpni minket. **CODE SWITCHING: INDICATION OF MOVING BETWEEN CONCEPTUAL SPACES, EMPATHY: AS INDICATED BY CODE SWITCHING, IDEAL LETTER: IDEAL AS APPROPRIATE FOR THE ADDRESSEE CHARACTER, NOT FOR THE TASK, TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: HIGH LEVEL OF INVOLVEMENT IN TASK REALITY AS**

REALITY, BUT STILL Gr5St1: THE EVALUATION IS BASED ON CONTENT
CRITERIA OF THE ASSUMPTIONS ON THE CHARACTER'S JUDGMENT

Gr3St2: Mivel azt írtuk be ideal holidaynek, hogy kúria. **TASK COMPLETION:**
PRACTICAL SOLUTIONS

Gr3St1: Igen, szóval nem teljesítették volna az álom holiday-ünket, míg a másik csapat megengedte volna, hogy megslapeljük őket. Bár egyébként most így, hogy elolvastam ezt a másikat [Gr3St2: Igen. Gr3St3: Igen.], ebben az első bekezdés, az valahogy engem sokkal jobban megragadott, mint most ez. **CODE SWITCHING: INDICATION OF MOVING BETWEEN CONCEPTUAL SPACES, EMPATHY: AS INDICATED BY CODE SWITCHING**

INTERVIEWER: Ez a közös sztori miatt? Hogy ott van egy közös [...]?

Gr3St1: Igen, hogy ők kitaláltak egy egész szituációt aköré, hogy hogy hogyan, és ez szerintem, amit mondtunk az elején, hogy a közös élményeknek a megélése meg az, hogy ha két ember szerelmes vagy egy szerelmes levelet írnak, akkor mindenképpen kell lennie annak az egy közös pontnak, hogy egymásba szerelmesek vagy nem. De hogy azért kell lennie valami kapcsolódásnak, és az szerintem itt sokkal jobban megmutatkozott, mint a másokban. **SHARED HISTORY: AS AN IMPORTANT CHARACTERISTIC, LOVE LETTER: SHARED HISTORY BECAUSE IT IS UP TO TWO PEOPLE FALLING LOVE WITH EACH OTHER (!)**

INTERVIEWER: Szuper. Nem volt köztetek nagy nézetkülönbség, szerintem viszonylag könnyen kitaláltátok. Viszont ami még az utolsó kérdés, mit gondoltok, mit tanultatok ezekből a feladatokból? Volt-e egyáltalán bármilyen nagy tanulsága ennek a feladatnak?

Gr3St3: Hát hogy ne a saját szemszögünkől fogalmazzunk feltétlen, akárcsak angol, akár bármilyen nyelven, hanem hogy próbáljunk más karakterek szemével is látni, miközben éppen hétköznapi dolgokat teszünk meg. **EMPATHY: THE TASK DEVELOPS THE SKILL OF "SEEING THROUGH THE EYES OF OTHER CHARACTERS"**

Gr3St2: Igen ebből a szempontból nagyon érzékenyítő, ha belegondolunk más emberek helyzetébe, irodalmi kreativitást tesz lehetővé. Igen, érdekes volt. **EMPATHY: THE TASK DEVELOPS "THINKING ABOUT OTHER PEOPLE'S SITUATION",**

IMAGINATIVE TRANSFORMATION OF REALITIES (?): LITERARY CREATIVITY

Gr3St1: Én abszolút egyetérték a Bálinttal meg az Igorral is abból a szempontból, hogy kell beletekinteni és nem is csak az, hogy valaki másnak a szempontjából, hanem hogy nem is csak egy, hanem két fiktív karakter van igazából, és ezeknek a fiktív karaktereknek a kapcsolatát próbáljuk jellemezni szavakkal, ami ugye egy emberi kapcsolat, amiket mi éltünk meg, nem csak a karakterek. Ez szerintem tök érdekes, mert egyébként fejlesztő feladat nem csak angolból, de irodalmilag is, mert ugye az irodalomban az nagyon fontos, hogy nyilván te alkotod a karaktereket, olyanok lesznek, amilyenek te kitalálad őket, és ha ehhez valamilyen módon ragaszkodsz, vagy hogy ebből a szempontból vizsgálod, igazából mindent, amit írsz, akkor az egy sokkal jobb képet tud felfesteni az embernek.

EMPATHY: THE TASK DEVELOPS THE SKILL OF THINKING ABOUT THE POTENTIAL OUTCOMES OF FICTIONAL CHARACTERS MEETING EACH OTHER BASED ON OUR OWN EXPERIENCE, IMAGINATIVE TRANSFORMATION OF REALITIES (?): LITERARY CREATIVITY → THE TASK DEVELOPING THE ABILITY TO “PAINT AN ACCURATE PICTURE FOR THE READER” WITH THE ASSUMPTION OF THE CHARACTER’S PERSPECTIVE

INTERVIEWER: Sokkal hitelesebb lesz a szöveg, ezt mondod akkor. Rendben. Vane valami olyan dolog szerintetek, amit változtatni kéne ezen az órán, vagy mit kellene változtatni rajta, hogyha kellene változtatni?

Gr3St2: Hát esetleg szerintem még az lett volna érdekes, hogy egy másik, saját magunk által kitalált karaktert szemszögéből írni ennek a Zaharnak, akihez közel kerültünk. Tehát, hogy mi is írhatnánk neki egyet, az még érdekes lett volna, de ennyi, nekem szerintem ennyi, nagyon jó volt. **EMPATHY: WRITING A LOVE LETTER TO THEIR OWN CHARACTER AS A POSSIBLE IMPROVEMENT**

Gr3St1: Meg egyébként ez nem az, hogy mit lehetne jobban csinálni, csak eszembe jutott egy ilyen ötlet, hogy akár olyasmit is csinálhatnánk már esetleg, hogy közösen, de külön-külön csoportokba, de hogy közösen megalkottunk mondjuk öt karaktert egy történetből, és aztán a csoportok külön-külön, vagy mondjuk minden csoportban egy ember, vagy bárhogy csoportosítva, megírunk ezekkel a karakterekkel egy történetet, és kitaláljuk ezeket a dolgokat. Nyilván ez egy nagyobb dolog, ami egy kicsit több időt venne igénybe,

de szerintem ez egy nagyon érdekes feladat lenne, mert egyrészt az is, hogy mindenkinek az ötletét bele kell rakni, de mégis úgy, hogy olyan szempontokból, amik a saját szempontjaink. **EMPATHY: WRITING A STORY WITH THESE FIVE**

CHARACTERS, THINKING ABOUT THE POTENTIAL OUTCOMES OF FICTIVE CHARACTERS MEETING EACH OTHER BASED ON OUR OWN EXPERIENCE

INTERVIEWER: Szuper. Ha erre emlékeztetsz, majd mutatok egy nagyon jó kutatást kreatív íráshoz. Nagyon köszönöm, srácok. Szaladjatok, és hívjátok be a [Gr4St1]-ékat.

Group 4

INTERVIEWER: A legfontosabb dolog, első és legfontosabb, hogy ez egy akciókutatás. Ez azt jelenti, hogy amit most visszajelezték, az alapján tudok majd tervezni a jövő hétre. Ezért fontos, hogy sok visszajelzést adjatok, és legyen belőle információ. Szóval volt három-három vers az első órán, nem vers, levél, elnézést, én fáradok, hármat a ChatGPT írt, hármat pedig egy emberi lény. Én azt mondtam nektek, hogy az egyik haverom, nem a haverom, hanem én, de nyilván jobban tudátok értékelni, hogyha nem a tanárothoz kötődik. Jó. Mit gondoltok a legelején, mik a legfontosabb jellemzői egy szerelmes levélnek?

Gr4St1: Szerintem alapvetően az, hogy milyen nyersen fejezi ki magát és hogy milyen szókapcsolatokat használ, mert például ebből is tudtuk megnézni, hogyha mindent, az összes kategóriában mindent megemlített a levélben, akkor valamennyire számítható volt, hogy azt a ChatGPT írta, és nem egy ember, és hogyha meg sokkal egyszerűbb, vagy néha komplikáltabb formák voltak akkor meg lehetett következtetni belőle, hogy ezt egy ember írta. **AI: CHATGPT AS “RAW”, “PREDICTABLE”, WHILE HUMANS USING “SIMPLER OR SOMETIMES MORE COMPLICATED FORMS”**

Gr4St2: Szerintem is a szóhasználat a legfontosabb. **AI: VOCABULARY**

INTERVIEWER: Szóhasználat alatt mit értesz, [Gr4St2]?

Gr4St2: Jól fejezed ki magad, érthetően, egyértelműen, vagy ennek is a másik oldala az, hogy kétoldalú az egész, szóval hogy több jelentése van például. **AI: CLARITY, UNAMBIGUITY**

INTERVIEWER: Tudsz mondani egy példát? [Gr4St2: Nem.] Jó, tehát ne legyen félreérthető a szöveg.

Gr4St1: Alapvetően a ChatGPT-nek az a lényeg, hogy belé van táplálva egy adatbázis, vagyis nagyon közhelyes kifejezéseket is használ azért, hogy elérje a hatását. **AI: AS COMMONPLACE**

INTERVIEWER: És az nem jó egy szerelmes levélben.

Gr4St1: Hát abból... nem feltétlenül az, hogy nem jó, hanem nem tűnik autentikusnak. **LOVE LETTER: COMMONPLACE IS "NOT AUTHENTIC"**

INTERVIEWER: És ha ember írja a szerelmes leveleket?

Gr4St2: Akkor személyes. **LOVE LETTER: PERSONAL**

INTERVIEWER: Az személyes.

Gr4St2: Egy adatbázis alapján nem írsz személyes levelet, hanem átlagos lesz. Az nem egy kitűnő, egy más, ugye, amit nem olvastál még, hanem az a... **AI: DATABASE AS ORDINARY, AVERAGE, NOT OUTSTANDING**

Gr4St1: Generált. **AI: GENERATED**

INTERVIEWER: Generált, és ilyen szempontból általános is, értem. Kell-e hozzá háttérsztori? Tehát kell-e egy olyan történet, amivel az író és az, aki a levelet kapja, közelebb került egymáshoz?

Gr4St1: Alapvetően ezt milyen szemszögből nézzük, hogy egy szerelmes levél mint szerelmes levél vagy mint egy szórakoztató vagy csak egy mű igazából. [INTERVIEWER: Szerelmes levél mint szerelmes levél.] Jó, hát... **LOVE LETTER: AS A GENRE OF PRACTICE OR ENTERTAINING FICTION?**

Gr4St2: Nem kell, magamat adom át, érzéseket, szóval ehhez ez nem kell semmi különböző eset hozzá, vagy esemény, csak el kell mondani, amit el kell mondani. **SHARED HISTORY: NO NEED, "I JUST GIVE MYSELF"**

INTERVIEWER: Van még egy kérdésem. De az már a következő részéhez megy.
Karakterek. Karaktereket alkottatok. Ti voltatok a...? [Gr4St1: Csóri.] Csóri. (...)
Honnan merítették Csóri megalkotásához? Milyen forrásokat használtatok fel?

Gr4St1: A humorérzékünket alapvetően. Miket írtunk még? **HUMOUR**

Gr4St2: Semmi komoly. **HUMOUR**

Gr4St1: De mi mit írtunk a munkájához, azt írtuk, hogy pimp? Nem, a Csóri homeless volt.

TASK COMPLETION: PRACTICAL SOLUTIONS

INTERVIEWER: A Csóri homeless.

Gr4St1: Valamilyen szinten ebből látszik, hogy alapvetően nem túlságosan vettük komolyan a feladatot, de szerintem ez egy karakternél nem is feltétlen kell, mert minél inkább megpróbálok komolyan venni, annál inkább egy sablonos embert hozol ki belőle.

Az ilyen feladatoknál szerintem a kreativitás fontosabb.**TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: LOW LEVEL OF INVOLVEMENT IN THE TASK'S REALITY, SERIOUS LEADS TO BASIC AND TEMPLATE-LIKE (AS OPPOSED TO CREATIVITY)**

INTERVIEWER: Mikor volt könnyebb dolga a másik csapatnak, amikor kreatív karaktert alkotsz, vagy amikor egy sablonos karaktert. [Gr4St1: Kreatív. Gr4St2: Sablon.] Ebben nem értetek egyet, fejtsétek ki! **UNIQUE CHARACTER, GROUP, DISAGREEMENT**

Gr4St1: De a kreatív karakter szerintem sokkal több elágazást biztosít, egy adott történethez, mint például a legsablonosabb karakter. **UNIQUE CHARACTER, SPACE FOR CREATIVITY: MORE STORYLINES**

Gr4St2: Szerintem a legsablonosabb karakter könnyebb mert „base plate” [‘clean slate’], bármit odaírsz és akkor úgy megtörtént, el van fogadva. **UNIQUE CHARACTER: IT'S BETTER TO HAVE A BASE PLATE TO WRITE ON, CODE SWITCHING**

INTERVIEWER: És azt, azt meg tudod tölteni új ötletekkel, azt mondd?

Gr4St2: Igen, az egy ilyen monoton dolog, hogy nem kell gondolkozni, csak leírod, amit akarsz, megvagy, míg ha a kreatívabbat nézzük, akkor alkalmazkodni kell egy kicsit a

kitalált karakterhez, mint például egy sablonosnál nem kell hozzá alkalmazkodni.

UNIQUE CHARACTER: UNIQUENESS IN RANDOMNESS

INTERVIEWER: Valahol van a kettő között igazság ezek szerint, [Gr4St2]?

Gr4St1: Szerintem, hát szerintem alapvetően még mindig a kreatívabb ad nagyobb, hosszabb, jobb eredményt szerintem, de egy sablonosabb karakter több mozgásteret ad, hogy hova indulj ki. **UNIQUE CHARACTER, GROUP, DISAGREEMENT, SPACE FOR CREATIVITY**

INTERVIEWER: Tehát akkor így ebben egyetértetek. Jó. A kutatásnak fontos része az, hogy kreatív megkötések adtok egymásnak. Ezért lehet kreatív munkákat csinálni, mert nem csak egy levelet kell írni úgy valakinek például, mint a nyelvvizsgán, hogy írsz egy levelet, és ezeket kell belefoglalni, hanem megadjátok azt, hogy ennek az embernek, aki egy kreatívan megteremtett figura, ennek kell írni egy levelet. Volt-e esetleg olyan dolog a fejetekben, hogy ennek a karakternek egy ilyen levelet kell írni? Volt egy ideális levél a fejetekben?

Gr4St1: Nem, mert szerintem alapvetően... vagy de, a Tanár úr megmutatta, hogy mi lesz a terv, a feladatterv, hogy a legvégén a levelet- Egyáltalán nem ebből indultunk ki szerintem. Akkor csak megpróbáltuk a feladathoz mérve, a legjobb tulajdonságokat kiválasztani Csórinak. **IDEAL LETTER: NO, UNIQUE CHARACTER**

INTERVIEWER: Csóri egyébként... ő az operaház?

Gr4St1: Nem, ő a homeless. **OTHER**

INTERVIEWER: Homeless, és mi volt még neki, tudtok idézni nekem? Én ezt nem látom most sajnos.

Gr4St1: Csóri, negyvenkét éves, 184 centiméter, 154, bocsánat. **UNIQUE CHARACTER**

Gr4St2: Nincs lakása. **UNIQUE CHARACTER**

Gr4St1: Deszkázni szokott. **UNIQUE CHARACTER**

INTERVIEWER: Deszkázni szokott.

Gr4St1: Szeret vandálkodni, ilyesmi, de miért van itt...? Igen, ott van az Opera House is, ezt is leírtuk, erre nem emlékeztem. **UNIQUE CHARACTER**

INTERVIEWER: Egész sok mindent beletettek. [Gr4St1: Hát abszolút.] Volt egyébként egy forrás, volt valaki, aki mondta ezeket az ötleteket? Például a skateboardingot?

Gr4St2: [nem jelenlévő csapattag neve]. **GROUP: INDIVIDUAL ACHIEVEMENTS**

INTERVIEWER: [nem jelenlévő csapattag neve].

Gr4St1: Szerintem megoszlott. Mind hozzátettünk. **GROUP: COLLABORATION, DISAGREEMENT: WITH** [Gr4St2]

INTERVIEWER: Szuper menjünk is tovább az első karakterre, akihez írtatok egy levelet. [Gr4St1: A pimp.] Az lesz az. Az alsó lesz. Zahar. Zahar valóban egy pimp. Itt van ő, a karakter. A kérdés az, hogy melyik tulajdonságait emeltétek ki az első levélben a kapott karakternek, és hogyan?

Gr4St2: Hát igazából azt, hogy egy pimp.

Gr4St1: Szerintem a legsarkosabb tulajdonságait próbáltuk felerősíteni és a középpontba helyezni, [INTERVIEWER: Miért?] mert ezek azok, amikből a leginkább, legszórakoztatóbb dolgot ki lehetett hozni, meg a legérdekesebbek. **TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: THE MOST CONTROVERSIAL CHARACTERISTICS IN THE CENTRE, HUMOUR**

INTERVIEWER: Fontos része volt a szerelmes levélnek az is, hogy szórakoztató is legyen?

Gr4St1: Ez már csak a mi preferenciánk volt szerintem. **LOVE LETTER: NOT HUMOUROUS, TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: PREFERENCE OF PLAYFULNESS**

INTERVIEWER: Tehát ez inkább a feladathoz tartozik, mint inkább a szerelmes levelekhez általában. Jó. Elnézést, itt volt egy, amit elnéztem, az „laid my eyes upon you,” ugye? Még amit még akarok kérdezni tőletek, az az hogy honnan jött a Supreme Court?

Gr4St1: Oda volt írva, hogy kúria az *ideal holiday*hez. **TASK COMPLETION: PRACTICAL SOLUTIONS**

INTERVIEWER: És ezt hogy értelmeztétek?

Gr4St2: Ez te vagy, [Gr4St2]. **GROUP**

Gr4St1: Hát, erre fordítottuk le a Supreme Courtot, mármint nem úgy értettük a kúriát mint egy villa, hanem mint a Legfelső Bíróság. **TASK COMPLETION: PRACTICAL SOLUTIONS**

INTERVIEWER: Jó, és akkor ezt jelentette, hogy egy kúriában, egy villában akart volna, de ti úgy értelmeztétek, hogy ez a legfelsőbb bíróságnál lenne, aha, jó és egyébként a hangalakja ennek a szónak nem hozott semmilyen más konnotációt ezek szerint?

Gr4St1: Már a kúria, vagy a Supreme Court? **TASK COMPLETION: PRACTICAL SOLUTIONS**

INTERVIEWER: A kúria konkrétan?

Gr4St2: Hát ha most arra gondol, hogy „kúrja”. **SCRIPTS: NOT ACTIVATED**

INTERVIEWER: Igen, igen, pontosan erre gondolok, de ez nem jött fel, ez nem merült fel.

Gr4St1: Hát ez nem merült föl. **TASK COMPLETION: NARROW SPACE FOR ALTERNATIVES TO THEIR OWN SOLUTION**

INTERVIEWER: Jó ezek szerint ez a poén mellé ment. A következő kérdés még, hogy volt-e esetleg közöttetek nézeteltérés az első szöveg megalkotása kapcsán?

Gr4St1: A legelső szöveg? **OTHER**

INTERVIEWER: A legelső szöveg, tehát a „Dear Zahar,”-ral kezdődő szöveg.

Gr4St1: Nagyobb nézeteltérés semmiképp nem volt. **GROUP DISAGREEMENT: NO**

INTERVIEWER: Even though your hockey mask... Ezt realizálták, ezt realizáltak biztosan. Ezt így is akartátok, hogy legyen benne egy ilyen poén?

Gr4St1: „I immediately saw,” szerintem inkább azt akartuk, úgyhogy... de őszintén szólva nagyon gyorsan és egyszerre dobáltunk be ötleteket, úgyhogy lehet, hogy néha ezért csúsztak össze a mondatok. **GROUP, TASK COMPLETION**

INTERVIEWER: De akkor tehát ez egy szándékos ironikus dolog, hogy nem láttam az arcukat, de láttam, igen, oké, stimmt. Jó. A második részben, már most a harmadik részben, a második levélben kaptatok egy másik karaktert, Luist. Luisa őszintén szólva nem emlékszem, de itt van a karakter. [Gr4St1: Ó, igen.] Sokkal többet írtatok egyébként, ezt látjátok. Azt hiszem, ez sokkal jobban megihletett titeket.

Gr4St1: Alapvetően azért írtunk szerintem, nem a karakter miatt írtunk többet, hanem azért, mert az elsőnél gyorsan be akartuk fejezni, mert azt hittük, hogy lejár az időnk. És a második feladatnál több időnk is volt, mert ugye a vázlatra is adott időt a Tanár úr, szóval szerintem ezért lett hosszabb. **TIME PRESSURE: DETRIMENTAL FOR LENGTH OF WRITING**

INTERVIEWER: Azt mondd is ki nyugodtan, [Gr4St2], mert nem fog látszódni a hangfelvételen. Mire gondolsz?

Gr4St1: Én ezt nem látom. **OTHER**

Gr4St2: Alulról a harmadik bekezdés. **OTHER**

Gr4St1: Ez nagyon vicces volt, ezt én mondtam. **PRIDING THEMSELVES ON THEIR OWN WORK**

INTERVIEWER: Nagyon kreatív megoldás: most melyikről beszélünk pontosan? Mondd ki hangosan! Az „I would feed you purple sushi”?

Gr4St1: A sushi, az nem én érdemem, de a „you can use my legs as chopsticks,” az igen, mert ugye az volt a lényeg, hogy az ember, azt hiszem féllábú volt, vagyis a karakter, akinek a nevében írtuk, neki falába volt. **UNIQUE CHARACTER: OF THE WRITER, TOO**

INTERVIEWER: Ő ugyanaz a karakter volt egyébként, akit alkottatok, Csóri? Mert hogy a végén Mary lett a neve.

Gr4St1: Igen? Arra már nem is emlékszem, hogy így elneveztük, de ezek szerint... Szerintem az alapvetően egy másik karakter volt, akit kitaláltunk, nem? [INTERVIEWER: De ő is féllábú volt, mint Csóri?] Nem, Csóri nem volt féllábú, ő deszkázott. **TASK**

COMPLETION: PRACTICAL SOLUTIONS

INTERVIEWER: És ő deszkázik valóban, tehát nem is lehet féllábú.

INTERVIEWER: Jó. Tehát közben még kitaláltatok egy másikat is. Mennyire volt megint benne az ironia? [Gr4St1: Teljesen.] Teljesen. Jó, és mennyire volt ez cél, hogy ironikus legyen? **IRONY AS METAPRAGMATIC AWARENESS**

Gr4St1: Alapvetően, hogyha kapunk egy ilyen feladatot, és mi nem feltétlenül az a társaság voltunk, akik nagyon komolyan tudtuk venni, akkor már inkább arra mentünk rá szerintem, hogy magunkat is szórakoztassuk ezzel. **IRONY AS METAPRAGMATIC AWARENESS, TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: LOW LEVEL OF INVOLVEMENT (?), HUMOUR**

INTERVIEWER: Szuper, és akkor ezek szerint erre jó is volt. [Gr4St1: Nagyon jó volt.] Az utolsó mondatot meg tudjátok nekem mondani hogy mi lehetett?

Gr4St1: Szerintem azt akartuk, hogy „I’m looking forward to your reply, and I hope that we can create some magic on the dancefloor.” **TASK COMPLETION: PRACTICAL SOLUTIONS**

INTERVIEWER: Jó, még öt perc, és akkor már nagyon a vége felé járunk. Van-e esetleg még valami, amit hozzá szeretnétek ehhez hozzáfűzni? Akkor én hozzáfűzhetek? Én óriásokat szakadtam ezeken a leveleken, de ez a „you can use my legs as chopsticks,” ez egy nagyon erős volt. És az, hogy táncolt, az meg teljesen... Még használtatok egy kacsintós fejet is. [Gr4St1: Hol?] Ott a harmadik bekezdésben főnről.

Gr4St1: Ó, igen az direkt volt. **TASK COMPLETION: PRACTICAL SOLUTIONS**

INTERVIEWER: Ezek szerint igen, de ezek szerint az ilyen szerelmes leveleknek a formalitás/informatikás terén hol van körülbelül a stílusa?

Gr4St2: Ez nem informalitás, formalitás, alapvetően egy fontos embernek írunk. **LOVE LETTER | SERIOUS, STYLE | SERIOUS, AS “WE WRITE TO A PERSON IMPORTANT TO US”**

Gr4St1: Hát alapvetően semmi szabálya nincs annak, hogy tudod kifejezni magadat, legfeljebb egy sémát le lehet vonni a szerelmes levelek alapján. **LOVE LETTER: NO RULES, AT MOST A SCHEMA**

INTERVIEWER: De nincsen szabály [Gr4St2: Nincs.], tehát lehet formális, informális, mindent szabad. Jó. A végén értékeltétek azokat a leveleket, amiket ti kaptatok. Ez a két levél, Csórihoz íródik. Az egyik ez, a másik pedig ez. Illetve lehet még egy kérdésem, srácok, Csepella Olivér. [Gr4St1: Ez nem nálunk volt.] Nálatok volt, az utóiratba írtátok be. [Gr4St1: Hol?] A Dancing Mary-s levél utóiratában. Csepella Olivér kicsoda?

Gr4St1: Ez [nem jelenlévő csapattag neve] volt, de ha nem baj, Tanár úr, én erre most rákeresek. **GROUP: INDIVIDUAL CONTRIBUTION**

INTERVIEWER: De akkor ez egy létező személyiség, és ha én is rákeresek, én is megtalálom.

Gr4St1: Kíváncsi vagyok. Mert emlékszem, amikor... Most már tudom, hogy ki ez, csak nem jutott eszembe a nevről. Tanár úr ismeri a csaknekedkislány nevű zenekart? [INTERVIEWER: Ismerem.] Ő az énekes a zenekarban, és [nem jelenlévő csapattag neve]-val nagyon-nagyon jóban vannak. **TASK COMPLETION: PRACTICAL SOLUTIONS**

INTERVIEWER: És ismeri-e, merthogy?

Gr4St1: Ez egy ilyen, szerintem ilyen belső poén volt igazából. **HUMOUR: INSIDE JOKES**

INTERVIEWER: Jó, szuper, szuper. És köszönöm az információt. Visszatérve tehát, hogy tudtátok eldönteni, melyik a jó?

Gr4St1: Nincsenek jóban [nem jelenlévő csapattag neve]-val, nem mondtam jól. **OTHER**

INTERVIEWER: Melyik a jobb levél? Hogy tudtátok eldönteni? Azok közül, amit kaptatok, tehát vissza is veszem a sajátotokat, hogy ez ne zavarjon. Kezdjük azzal, hogy melyik volt a jobb szerintetek?

Gr4St2: Group 5. **TASK COMPLETION: PRACTICAL SOLUTIONS**

Gr4St1: Group 5, szerintem is, bár nem igazán értettük annak a mondatnak a logikája, hogy „I would give up my apartment, so that our love for each other can be our home.” Bármilyen költői, szerintem logikusabb lett volna, hogyha nem adja oda az apartmanját, és legalább nem lenne homeless Csóri. **TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: PRACTICAL SOLUTIONS, GROUP, LOGIC: CREATIVITY HAS TO BE LOGICAL (METAPRAGMATIC AWARENESS)**

INTERVIEWER: Tehát ott lett volna egy ilyen lehetőség is.

Gr4St1: Volt egy logikai bukfenc, de alapvetően ebben én több fantáziát láttam, mint a Group 1-ban egy kicsit talán a közepén éreztem egy Wattpad-történet kibontakozását.

MODELS: WATTPAD STORIES

INTERVIEWER: Igen, ez egészen érdekes volt, a Group 1-nak a megoldása. És rövid, rövidebb?

Gr4St1: És rövidebb, igen, rövidebb, tömörebb, hát... **BREVITY**

INTERVIEWER: Az nem jó.

Gr4St1: Nem, nem feltétlenül azt jelenti, hogy rossz, mert nem kellett, nem tudom, egy A4-es oldalt megtölteni ahhoz, hogy legyen benne érzelem vagy bármi, de alapvetően, hogyha nem olyan, nem tölti meg értelemmel, akkor még az is elvesz az értékéből, hogy nagyon rövid. **BREVITY: NOT INHERENTLY DISCARDED, LOVE LETTER: EMOTIONS**

INTERVIEWER: És akkor ezt éreztétek ezen az egyesén. [Gr4St1: Igen.] Jó. Szuper. Mit gondoltok, mit tanultatok ezekből a feladatokból?

Gr4St1: Hát talán azt, hogy tudjuk a saját ötleteinket egy pontra hozni, és együttműködni ebből, meg hogy alapszinten, hogyha kapsz magad elé egy mintát, akkor

mit tudsz azzal kezdeni, és mit tudsz kihozni belőle? **GROUP: COOPERATION, MODELS: “WHAT CAN YOU BRING OUT OF IT?”**

Gr4St2: Alkalmazkodni egy sémához. **MODELS: TO OBSERVE A SCHEMA**

INTERVIEWER: A séma alatt mire gondoltok?

Gr4St2: A karakterlapok. **MODELS: TO OBSERVE A SCHEMA (CHARACTER SHEETS)**

INTERVIEWER: A karakterlapokra.

Gr4St1: Hát meg ugye a szerelmes levél maga mint fajta. Tanár úr, a miénken röhögött a legjobban? **LOVE LETTER, MODELS, OTHER**

INTERVIEWER: Ez nagyon nehéz kérdés, mert most nagyon sok minden van a fejemben egyszerre, de biztos vagyok benne, hogy azon nagyon sokat nevettem és azt meg is mutattam [egy másik tanárunknak] is, aki szintén sokat nevetett rajta.

Gr4St1: A Csórit? **OTHER**

INTERVIEWER: A Csórit is. A Csórit, azt mindenkinek megmutattam, mert büszke voltam rátok, hogy valaki kitalált egy ilyet is. Jó. Ami még kérdés, hogy van-e olyan dolog szerintetek, amit változtatni kéne ezen az órán? Hogy még jobb legyen.

Gr4St1: Ezen a feladaton? **OTHER**

INTERVIEWER: Ezeken a feladatokon.

Gr4St1: Alapvetően talán csak a leegyszerűsítése vagy nem leegyszerűsítése, de csak egy... Nem is tudom, mert emlékszem, hogy mi a legelején lehet, hogy valószínűleg azért, mert nem feltétlenül figyeltünk, de nem tudtuk, hogy mi lesz a következő feladatunk. Szóval csak, hogy tisztábban megbeszéljük, hogy mikor hogyan, meg hogy melyik csapat kinek adja éppen. De alapvetően nem volt túl komplikált, mindenki meg tudta csinálni a feladatot. **TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: CONFUSION AS TO WHAT FOLLOWS, SIMPLIFICATION IS RECOMMENDED**

INTERVIEWER: Csak azt lehetett volna még egy szempont.

Gr4St1: Meg talán még az időbeosztás, hogy pontosan mennyi időnk lesz mivel. **TIME PRESSURE: OR RATHER TIME MANAGEMENT**

INTERVIEWER: Jó, szuper. Van még valami, [Gr4St2], esetleg, ami még benned ragadt? [Gr4St2: Nem.] [Gr4St1]? [Gr4St1: Nem.] Na, akkor lekapcsolom a felvételt. Nagyon köszönöm nektek, hogy itt voltatok!

Group 5

INTERVIEWER: Az első és legfontosabb kérdésem, hogy az elején kaptatok három-három levelet. Hármát a ChatGPT írt – az múlt szerdán volt – most próbálok felfrissíteni egy-két emléket, hátha. Hármát a ChatGPT írt, hármát pedig egy emberi lény írt, egyébként a nagy részét annak a két-három levélnek, én, egy picit segített benne az egyik szaktársam. Azokkal kapcsolatban szeretném először megkérdezni, hogy van-e valami emléketek róla?

Gr5St1: Nem voltam itt. **OTHER**

INTERVIEWER: Ja, akkor még nem értél be a végére. [Gr4St2: Nem tudom, szerintem nem voltam itt.] Közvetlenül, tehát a második órában írtátok a leveleket, és szerintem óra végén.

Gr5St1: Amikor néztük így ebben a csoportban, az megvan, de akkor ez mi? Ez egy másik... de akkor bent voltam, akkor első órában sütivásáron voltam. **OTHER**

INTERVIEWER: Tudom, igen, most emlékszem, írtál is Canvason. [Gr5St1: Nem emlékszem akkor semmire.] Jó, akkor a többiekre vonatkozik a kérdés, és utána majd [Gr5St1]-hez is lesz egy-két kérdésem.

Gr5St2: Én arra emlékszem, hogy ki lehetett logikázni, hogy melyik a ChatGPT, mert így minden információt belesűrített **AI: TMI**, amit csak kellett, és csak mérsékelten kreatívan **AI: HUMAN VS. ARTIFICIAL CREATIVITY**, vagy hát nem az, hogy mérsékelten kreatívan, hanem néha ilyen kicsit erőltetetten, és akkor abból így lehetett tudni, hogyha minden információ pontosan benne van, akkor az a ChatGPT. **TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: INTERPRETATION OF TASK INSTRUCTIONS, MODELS**

INTERVIEWER: És ha nem volt benne minden információ, és válogatott belőle akkor az a...

Gr5St2: Igen, ha így módosítva volt, vagy nem pontosan az volt az információ... **AI, MODELS**

Gr5St3: Ha szerepelt benne új információ, akkor is valószínűbb volt, hogy ember írta. **MODELS, AI: HUMAN VS. ARTIFICIAL CREATIVITY**

INTERVIEWER: Tehát más információ, ami nem volt-

Gr5St3: Új információ, tehát azonfelül, aminek szerepelnie kellett benne. **TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: INTERPRETATION OF TASK INSTRUCTIONS**

INTERVIEWER: [Gr5St4]?

Gr5St4: Hát én leginkább ilyen összhatás alapján döntöttem el, hogy az-e vagy nem. Úgy érzésre. Nem volt konkrétan valami, ami megfogott volna benne, ami így kitűnne, hogy mindig csak, nem tudom, hogy... Miután mind a kettőt végigolvastam összehasonlítva, általában evidens volt, hogy melyik melyik. **MODELS, AI: GENERAL IMPRESSION AS THE MAIN CRITERION (?)**

INTERVIEWER: És akkor ezekből, valami hasonlóból következtetni. Jó, [Gr5St1]-től is kérdezem most már ezt a kérdést. Mit gondoltatok a legelején, mik a legfontosabb jellemzői egy sikeres szerelmes levélnek? Volt-e gondolat bennetek erről?

Gr5St1: Hát, szerintem egyikünk sem gondolkozott annyira. Igazi szerelmes levelet azért senki nem ír viccesen. Vagy arra kéne válaszolnom, hogy mi a? Vagy mi? Mit most? **HUMOUR LOVE LETTER**

INTERVIEWER: Most az...

Gr5St1: Ami egy ilyen inszekuritása ('insecurity') **CODE SWITCHING** tud lenni a karakterünknek, azt megdicsérni, és ezzel, igen. **LOVE LETTER | ACCEPTANCE OF NEGATIVE TRAITS**

INTERVIEWER: Tehát ami ilyen bizonytalansága, vagy nem feltétlenül pozitív tulajdonsága van, azt ki lehet emelni?

Gr5St1: Igen, azt kiemeljük, hogy nekünk ez is pozitív, annyira szeretjük őt. **LOVE LETTER | ACCEPTANCE OF, AND EMPHASIS ON, NEGATIVE TRAITS FRAMED POSITIVELY**

INTERVIEWER: Szuper, szuper.

Gr5St3: Szerintem ilyen szempontból sikeres vagy egészen működőképes leveleket írtunk most attól elvonatkoztatva. **TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: SUCCESSFUL TASK COMPLETION INVOLVES THE INCORPORATION OF EVEN THE NEGATIVE TRAITS**

INTERVIEWER: Igen, de figyeljetelek, ez még nem az. Még nem a levelek, hanem, hogy előtte volt-e bennetek valami koncepció vagy prekonceptió. Ez, tehát egy, hogy azt is ki kell emelni, ami nem feltétlenül pozitív, de pozitív színben?

Gr5St3: Ezenkívül nekem tudatos koncepcióm, az nem volt, tehát... **OTHER**

Gr5St4: [...] Nem igazán volt a fejünkben ilyen szerkezet vagy bármi, szóval. **OTHER**

Gr5St3: Egész érdekes prekonceptió nélkül. **OTHER**

INTERVIEWER: Abszolút jó, abszolút jó. Ezek szerint akkor nem volt olyan gondolat bennetek, amit megerősített vagy megcáfolt volna a három levél, amit olvastatok.

Gr5St2: Hát azért a ChatGPT-sek közül volt olyan, ahol furcsa szófordulatok voltak, amit nem feltétlenül írnék egy szerelmes levélbe le, de... **AI: STRANGE PHRASINGS OF IDEAS “WHICH I WOULDN’T WRITE DOWN IN A LOVE LETTER”, MODELS, STYLE, LOVE LETTER**

INTERVIEWER: Fel tudod idézni esetleg?

Gr5St2: Volt valami bók, valakinek a hajszínével vagy a szemszínével kapcsolatban. Nem tudom, de ez lehet, hogy nem így volt, csak valami ilyen emlékem van. És valami... valamihez hasonlította, ami furcsa volt. De csak arra emlékszem, hogy az volt bennem, hogy

ilyet nem biztos, hogy írnék. **AI: STRANGE SIMILE**, ONE “WHICH I’M NOT SURE I WOULD EVER SAY”, **MODELS**

INTERVIEWER: Többiek, ki tudjátok segíteni [Gr5St2]-t?

Gr5St3: A nyelvi regiszterben volt különbség, tehát a ChatGPT által írt, ugye, gondolom én, amilyen nyelvi korpusza van, azért mégiscsak egy kicsit hivatalosabb, vagy hát egy kicsit, nem tudom, sokkal inkább a corporate részét fogja meg a dolognak, és ugye a szerelmes levél meg elsősorban mégiscsak egy kicsit személyesebb, szívből jövőbb vagy irodalmibb. És igazából ami visszaköszönt a ChatGPT által írt levelekben utólag, hogy volt egy ilyen fajta félformáltság bennük, ami valóban, nem tudom, egy cégen belüli emailre vissza tudtuk vezetni, tehát nem volt benne [...] **AI, STYLE | FORMALITY, MODELS**

INTERVIEWER: És akkor azt mondd, [Gr5St3], hogy a szerelmes levélnek viszont nem szabad formálisnak lennie túlzottan?

Gr5St3: Azt gondolom, hogy igen, igazából ez nem egy moralizáló kérdés. Egyszerűen csak nekem a koncepcióm az mégiscsak az volt, hogy valószínűleg nem ugyanaz a levél, amit mondjuk, nem tudom, egy cégen belül mondjuk egy másik munkatársnak írsz, hogy ez a projekt legyen kész, erre az időpontra. **AI, STYLE | FORMALITY, MODELS**

INTERVIEWER: Szuper. [Gr5St4]? [Gr5St1]?

Gr5St1: Igazából egyetérték a [Gr5St3]-mal szerintem ebben. Tehát, hogyha túl formális, túl komoly, akkor egyszerűen úgy már, nem tudom, elveszik maga az érzelem, ami ugye a lényege lenne egy szerelmelevélnek és már csak egy ilyen kemény, tömör szöveg marad.

LOVE LETTER | EMOTIONS, AI | “ROUGH, BRIEF TEXT”, STYLE | FORMALITY AS SERIOUSNESS, MODELS

INTERVIEWER: Amit el kell kerülni a szerelmes levélben?

Gr5St1: Igen.

INTERVIEWER: [Gr5St4], egyetértesz?

Gr5St4: Ezt a komolyt nem értem. **GROUP DISAGREEMENT**

INTERVIEWER: Hogy ne legyen komoly... Azt mondja [Gr5St1], hogy ne legyen túl komoly, tehát ne legyen túl formális

Gr5St4: De azt, hogy formális, akkor megfeleltetjük komolynak? [Gr5St1: Hát, igen.] Mert hát az, hogy milyen érzéseket ír le benne, tehát érted, hogyha komolyan gondolja az érzéseit és komolyan leírja, akkor azt nem fogja elviccelni vagy ilyesmi, de attól még nem lesz formális, csak ennyi. De egyetértetek. **LOVE LETTER | SERIOUS EMOTIONS, STYLE | SERIOUS BUT NOT FORMAL, HUMOUR**

INTERVIEWER: Szabad-e viccelni egy szerelmes levélben, ha már itt tartunk?

Gr5St4: Szabad, csak nem feltétlenül kell. Énszerintem. **LOVE LETTER, STYLE, HUMOUR | OPTIONAL**

Gr5St1: Nem muszáj, de ez is egy használható eszköz. [Gr5St4: Igen.] **LOVE LETTER, STYLE, HUMOUR | OPTIONAL**

INTERVIEWER: Jó, jó, de hogyha túl komoly, az sem annyira jó, valahol a kettő között akkor, érzelmeket is vinni kell bele, de nem szabad túltolni ezt az érzelmes dolgot. **LOVE LETTER, STYLE | NOT TOO SERIOUS, NOT TOO EMOTIONAL**

Gr5St3: Igen, de az X/Y én szerelmes vagyok magába, az sem lesz elég. **LOVE LETTER, BREVITY, STYLE | TOO GENERAL (?)**

INTERVIEWER: Jó, még [Gr5St2]-től kérdezem, az volt, amire gondolsz, hogy „Your blue eyes: deep like the Pacific Ocean.” Arra gondolsz?

Gr5St2: Nem tudom, arra emlékszem, hogy olvastam, olvastam, és azon így megakadtam egy pillanatra, hogy ó, ez fura. De az is lehet, hogy csak a többi szövegekörnyezet miatt nem illett oda. **AI: TEXTUL CONTEXT AS A GIVEAWAY, MODELS**

INTERVIEWER: Jó, hogyha ez egyébként akkor...

Gr5St4: Ez az emberiben volt. **MODELS**

INTERVIEWER: Ez az emberiben volt. Egy tengerészbiológusnak kellett írni, és akkor gondoltam, olyan jó-

Gr5St3: De volt benne valami spagetti is. **MODELS**

Gr5St4: Igen, valami cheese. **MODELS**

Gr5St1: Spagetti! **MODELS**

[...]

INTERVIEWER: A következő lépésben. Szaladjunk is át rajta, tehát volt karakteralkotás, utána volt egy group writing, aztán group writing megint csak, és a végén egy peer review: megnéztétek egymásét. Kezdjük a karakteralkotással! Karakteralkotásként Maxime született meg. Milyen forrásokat használtatok fel Maxime megteremtéséhez?

Gr5St1: Hát egy minél furcsább lényt akartunk, hogy ne legyen unalmas a feladat annak, akinek írnia kell, hogy ő is tudjon mit megragadni benne. Ha jól emlékszem, volt olyan, aki egy ilyen tök átlagos embert írt le, akiben így nem annyira volt semmi érdekes, és ehhez képest Maxime, az helyet hagy az alkotószabadságnak. [Gr5St3: Így van, abszolút!]

UNIQUE CHARACTER: SO THAT THE TASK IS NOT BORING, SPACE FOR CREATIVITY: SOMETHING TO GRIP ONTO, EXCITING

Gr5St2: Olyanvalakinek kell szerelmes levelet írni, akit valamilyen szinten ismersz, és ha teljesen átlagos embert írsz le, akkor annyira túl sok tered van, hogy nem tudod felhasználni. **UNIQUE CHARACTER, SPACE FOR CREATIVITY: “IF YOU HAVE TOO MUCH SPACE, YOU CAN’T MAKE USE OF IT”**

INTERVIEWER: Két kérdésem lesz, az egyik, az arra vonatkozik, amit most [Gr5St2] mondott, hogy kell valami közös történet ahhoz, hogy szerelmes levelet írjál. Az probléma volt, hogy nem volt közös történet így az elején? Tehát, hogy nem mondtam azt, hogy ez lesz a közös történetük.

Gr5St3: Nem tartottuk, tehát szerintem ebben abszolút tudtunk improvizálni. **SHARED HISTORY: NO, “WE WERE IMPROVISING”**

Gr5St1: Igen, kitaláltuk! **SHARED HISTORY**

Gr5St3: Tehát szerintem a karakterből, amit megadtunk, ezek annyira egymástól távol álló információk, hogy ebből csak lehet valahogyan összehozni egy személyiséget, egy történetet, egy stílust, egy nyelvezetet, valamilyen fajta nyelvi regisztert, amit használnánk.

Szerintem azt nagyjából a karakterrel megjelöltük. Abból, amit mi írtunk és abból, amit ők hozzátettek. **UNIQUE CHARACTER: REGISTER AND STYLE, SHARED HISTORY (?), STYLE**

Gr5St2: Hát, szerintem nem olyanokat írtunk, amiből az derül ki, hogy nagyon ismerjük azt a másik embert, akinek írunk, hanem inkább egy ilyen első találkozási, valami felszínesre... **GROUP DISAGREEMENT (?), SHARED HISTORY: NO SHARED HISTORY, JUST A FIRST DATE, SUPERFICIAL**

Gr5St1: Valami olyasmire, ami elsőre megfogott, megragadott. **SHARED HISTORY: NO SHARED HISTORY, FIRST-SIGHT IMPRESSION**

Gr5St2: Igen.

INTERVIEWER: A kérdésem még annyi, hogy ha volt esetleg a fejetekben egy ilyen nagyon minimális történet, hogy valahogy találkoztak akkor ezek szerint. Volt konkrét is, valami konkrét ötlet, és volt-e egy olyan ideális levél, amit ennek a karakternek kapnia kellett volna a fejetekben.

Gr5St1: Szerintem igazából megkaptuk. Nekem nagyon tetszett, amit a [Gr1St1]-ék írtak. **IDEAL LETTER: AFTER THE CREATION OF THE CHARACTER**

INTERVIEWER: Az is sorra kerül.

Gr5St1: Szerintem az nagyon jó lett, mert igazából beleírtak mindent körülbelül. Tehát, hogy amiben ilyen nagyobb potenciál volt, azt beleírták, és gyönyörűen megfogalmazták a levelet. Szóval szerintem igazából kaptunk tőlük egy kb. ideális levelet. **IDEAL LETTER: "THEY HAD EVERYTHING IN IT", TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: LOW LEVEL OF INVOLVEMENT IN THE TASK (?), LOVE LETTER: CONFLICTING GENRE DESCRIPTIONS (?)**

INTERVIEWER: És volt előttek egy ideális levél, mielőtt megkaptátok volna a [Gr1St1]-ékét?

Gr5St3: Hogy őszinte legyek, szerintem olyan leveleket vártunk nagyjából, amilyeneket mi fogalmaztunk meg, és amit mi fogalmaztunk meg, az nagyjából olyan volt, mint amit a [Gr1St1]-éktől kaptunk. **IDEAL LETTER: "LIKE THE ONES WE COMPOSED",**

TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: NARROW SPACE FOR ALTERNATIVES TO THEIR OWN SOLUTION

INTERVIEWER: Összeálltak a csillagok. Stars aligned, és akkor jött ez a [...] Az utolsó kérdés meg ezzel a karakterrel kapcsolatban: említettétek azt, hogy nagyon kreatívan akartatok lenni, hogy minél nehezebb legyen a feladat. Mikor volt szerintetek-

Gr5St1: Bocsánat, pont, hogy könnyebb. **OTHER**

Gr5St3: Inkább ismeretlen, hogy a motivációs aspektusok meglegyenek. **OTHER**

INTERVIEWER: Igen, bocsánat összekevertem. Az a kérdésem, hogy melyik egyszerűbb, hogyha nagyon kreatív egy ilyen karakter vagy hogyha nagyon felszínese, szerintetek?

Gr5St1: Szerintem, hogyha minél egyedibb és kreatívabb, mert akkor megvan a motiváció, mert ugyanolyan levelet tudunk írni ezret, CTRL+C, CTRL+V-vel, egy ilyen nagyon semmilyen karakternek, de Ilyenből nincsen kettő. **SPACE FOR CREATIVITY: THE MORE UNIQUE AND CREATIVE THE CHARACTER, THE MORE INTERESTING THE TASK, UNIQUE CHARACTER, MOTIVATION**

Gr5St3: Meg az előtörténet nélkül egy ilyen felszínese karakternek nem lehet, tényleg ott volt egy viszonylagosan, nem tudom, tehát a koncepciók, azok nem ütközhetnek egymással. Itt viszont mivel mind a két oldalról voltak ilyen nagyon megjegyezhető, nagyon érdekes tények, amiket fel lehetett használni, szerintem így sokkal jobban működött, sokkal könnyebb lehetett mármint a többieknek is, hogy nem nekik kell kitalálniuk azt, hogy mire gondolt a költő, vagy mit akar, vagy milyen lehet a személyisége, hanem kaptak egy ötletet arról, hogy nagyjából mi felé [...] **SPACE FOR CREATIVITY: THE MORE UNIQUE AND CREATIVE THE CHARACTER, THE EASIER THE TASK, INSPIRATION, UNIQUE CHARACTER: CREATIVITY EMERGES FROM THE ASSOCIATION OF CONFLICTING IDEAS, TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION**

INTERVIEWER: Jó, szuper. Írtatok utána egy levelet. Egy levelet írtatok, és adok mindjárt is egy példányt az első levélből. Zaharnak vagy Csórinak írtatok az elsőt?

Gr5St2: Szerintem Csórinak írtuk az elsőt.

INTERVIEWER: Kezdjük akkor Csórral! Ő itt Csóri egyébként. Csóri egy egészen érdekes karakter volt szintén, finoman fogalmazva. Most a kérdés az, hogy milyen tulajdonságait emeltek ki és hogyan. Ezen vezessetek engem végig most!

Gr5St2: Hát szerintem próbáltuk a különböző tulajdonságait ilyen szép mondásokra átfogalmazni. Például azt, hogy homeless, arra azt írtuk, hogy akkor majd mi leszünk az otthona, meg ilyesmi. Szóval hogy... **IMAGINATIVE TRANSFORMATION OF REALITIES, (←LOVE LETTER: TRANSFORMING NEGATIVES INTO POSITIVES)**

Gr5St1: Igen ez az, amit mondtam az elején, hogy ami neki egy ilyen probléma lehet, vagy egy negatívum. Nincs lakása, akkor feladjuk érte a lakásunkat, hogy együtt legyünk egymás lakása. **IMAGINATIVE TRANSFORMATION OF REALITIES, (←LOVE LETTER: TRANSFORMING NEGATIVES INTO POSITIVES)**

INTERVIEWER: Nekem az nagyon tetszett, az a mondat, az „I would give up my apartment.” [Gr5St3: Nekünk is!] Az első mondattal lenne kérdésem viszont, ami nagyon hasonló egyébként, ugye a [Gr5St1]-nek ez az ötlete ez egy ilyen végigvonuló motívum, hogy egy olyan negatív tulajdonságot, ami negatív általában, azt pozitív színben feltüntetni. Az első mondattal kapcsolatban még rákérdeznék és összekötném [Gr5St4]-nek az összevetésével, hogy azt mondja [Gr5St4], hogy azért nem szabad átmenni viccesbe. Az első mondat szerintetek mennyire lehet ironikus? Mennyire szántátok ironikusnak?

Gr5St1: Hát, az egész iszonyatosan ironikus, szerintem. Nem vettük túl komolyan a feladatot. **IRONY AS METAPRAGMATIC AWARENESS, TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: LOW LEVEL OF INVOLVEMENT (?)**

Gr5St3: De ettől függetlenül szerintem még nem feltétlenül, igen, tehát attól függetlenül ezek komolyan vehető dolgok lettek. Csak... **IMAGINATIVE TRANSFORMATION OF REALITIES: IRONY MEANT SERIOUSLY**

Gr5St1: Igen, igen, hogyha komoly arccal ezt elmondanám Csórinak, akkor szerintem örülne és értékelné. Lehet, egy kicsit furcsán nézne elsőre, de hogyha elég komoly arccal látszik, ahogy elmondom, akkor észreveszi. [Gr5St2: Megfelelő kontextusban.] **IMAGINATIVE TRANSFORMATION OF REALITIES: IRONY MEANT SERIOUSLY**

Gr5St3: Személyesek lettek tehát, kétségkívül. **LOVE LETTER: PERSONAL**

INTERVIEWER: Jó, attól akarok kérdezni még, aki írta kézzel a levelet. Emlékeztek rá?

Gr5St1: Igen, ezt a [Gr5St3] írta Csórinak, a Zahart meg én. **GROUP: DISTRIBUTION OF RESPONSIBILITIES**

INTERVIEWER: [Gr5St3], a kérdésem az, hogy itt van egy *I am–I’m* dolog. Ez a formalitás/informalitás miatt volt?

Gr5St3: Igen, igazából megpróbáltam... Magamtól elkezdtem, persze nem mindenhol javítottam ki, és nem mindenhol cseréltem föl a rövidítéseket, de egészen lírikus, poetikus ahogy elkezdődik, ugyanakkor nem kell ennek tényleg ironikusan formálisnak lennie, szerintem arra a plusz rétegre nem volt szükség. Kijavítottam, hogy legalább legyen egy kis, nem tudom. Tehát túl sok mondat nem volt benne, csak gondolom, hogy egy ilyen szerelmes levélben, hogyha ilyen tényleg nagyon-nagyon formális nyelvezet szerepel, akkor az nem jó annyira. **STYLE: ADJUSTMENTS SO THAT IT IS CONGRUENT (WITH THE “LYRICAL, POETIC” BEGINNING, NOT TOO FORMAL**

INTERVIEWER: Abszolút, jó. És van ott még egy-két hozzátoldás a végén. „Meet me at the local state park at 1am tonight.” Ezek hogy jöttek? Ezek a „local,” meg „tonight.”

Gr5St1: Diktáltuk [Gr5St3]-nak, hogy mit írjon, és [Gr5St3] ezt nem érezte elég pontosnak szerintem. Most, ha a fejébe akarok látni [Gr5St3]-nak, nem érezte elég pontosnak egy megbeszélte randevúhoz. **EMPATHY AS CREATIVITY (SEEING THE ALTERNATIVES), GROUP, DISAGREEMENT: TOO VAGUE IDEAS FOR A DATE, SCRIPTS**

Gr5St3: Igen.

INTERVIEWER: Abszolút, ott pontosnak kell lenni. „I feed you with fire,” még volt egy ilyen. *Fire*-nek olvastátok a favourite foodot. Ugye az nem *fire*... hanem *free food is his favourite*.

Gr5St1: Ja, hogy az ingyenes ételeket szereti. Jézusom! **HUMOUR: NOT REALISED AND VALUED ACCORDINGLY**

Gr5St3: Az is egyébként egy megoldás lenne... **TASK COMPLETION: NARROW SPACE FOR ALTERNATIVES TO THEIR OWN SOLUTION, PRIDING THEMSELVES ON THEIR WORK: FORMAL SOLUTIONS**

Gr5St1: A tűzzel a szívemben etetem! **TASK COMPLETION: NARROW SPACE FOR ALTERNATIVES TO THEIR OWN SOLUTION, PRIDING THEMSELVES ON THEIR WORK: FORMAL SOLUTIONS**

Gr5St3: Tehát nem elégetni gondoltuk, hanem igen, gondoltuk, hogy neki ez kell. **TASK COMPLETION: RANDOM RATHER THAN CREATIVE SOLUTION TO INCLUDE “FIRE” HERE (SEE THE LETTER)**

INTERVIEWER: Ez kellett, jó, értem. Még egyet akarok kérdezni, hogy mind a kettőnél volt utóirat. Az utóirat még a hozzátoldás volt? És miért?

Gr5St1: Szerintem az úgy volt inkább, hogy nem akartunk ilyet túlságosan tömör szöveget írni és inkább el akartuk oszlatni és akkor a végén csak egy ilyen kis megjegyzésben, hogy „I love vandalism too.” Csak, hogy mutassuk, hogy igen, tudjuk róla, de nem akarunk róla nagyon beszélni, szerintem. **BREVITY: NO GOOD, “DISPERSION” AT THE END, TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION (?)**

INTERVIEWER: Szuper, tehát végig kellett menni mindegyiken?

Gr5St2: Pont, hogy ne olyan legyen, mint a ChatGPT-s szövegek, hogy így felsorolunk mindent, hogy hú, de jó, hogy szereted a vandalizmust, és mi is szeretjük a vandalizmust, hanem valahogy máshogy, de ott legyen. **AI: “LISTING EVERYTHING” AS A NEGATIVE MODEL FOR, LOVE LETTER: CHATGPT AS A NEGATIVE MODEL, LET IT BE “SOMEHOW DIFFERENT”**

INTERVIEWER: Az idő rövideje miatt menjünk tovább a következőre! A következő az pedig kihez szólt? Zahar volt. Zahar, ha Csóri érdekes volt, akkor ő érdekes plusz kettő legalább, ha emlékeztek rá, ő volt a strici. Ez volt a foglalkozása. Hasonló kérdés, hogy emeltétek ki melyik tulajdonságait a szövegben?

Gr5St1: Én úgy éreztem, hogy az előzőhöz képest egy kicsit kezdtünk kifogyni az ihletből meg a kreativitásból. De azért itt is van egy pár kis kinGr5St4: a végén szerintem a nevével a poénom az nagyon jól sikerült. **HUMOUR (SEE LETTER), PRIDING THEMSELVES**

ON THEIR WORK: FORMAL SOLUTIONS, TASK COMPLETION: NARROW SPACE FOR ALTERNATIVES OR TAKING PRIDE IN THEIR OWN WORK (?), EXHAUSTION OF MENTAL CAPACITIES → “WE RAN OUT OF INSPIRATION”

INTERVIEWER: Kezdtetek kifogyni a kreativitásból?

Gr5St1: Igen, itt már az ilyen egyszerű, brutalista módszerekhez kellett folyamodnunk. **TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: RANDOM RATHER THAN CREATIVE SOLUTION TO INCLUDE “FIRE” HERE (SEE THE LETTER), “BRUTALISTIC METHODS”**

Gr5St2: Meg szerintem, ha nagyon elemezni akarjuk, akkor az, hogy van valami kedvenc dolog, amit szeretsz csinálni, enni tengeri herkentyűket, és mi ennek a következményét dicsértük meg, hogy...

Gr5St1: ...hogy támogatjuk. **LOVE LETTER: ACCEPTANCE OF NEGATIVES**

Gr5St2: Ez szerintem egy nagyon szép gesztus. **LOVE LETTER: ACCEPTANCE OF NEGATIVES (“A NICE GESTURE”)**

INTERVIEWER: És akkor ezek szerint átvittétek a tanulságát az előzőnek, ahol ugyanígy kezdtetek, hogy van a „bald head”-

Gr5St3: Nem tántorít el minket, hogy... **LOVE LETTER: ACCEPTANCE OF NEGATIVES**

INTERVIEWER: Hogy bűdös a szája.

Gr5St3: Igen, ezt átértékeltek. **IMAGINATIVE TRANSFORMATION OF REALITIES (?)**

Gr5St1: Igen, az „I don’t mind your hoes, I could be your favourite one.” Igen, az is egy elég jó rész szerintem. Tehát ez is, ami másnak egy ilyen *red flag* lehetne **CODE SWITCHING**, vagy ami zavarhatna mást, az minket, itt is megmutatjuk, hogy egyáltalán nem. Támogatjuk a foglalkozásában. [Gr5St2: Sőt elő is segítjük!] Igen, elő is akarjuk segíteni: eladjuk a saját testünket érte. **LOVE LETTER: ACCEPTANCE OF NEGATIVES, HUMOUR, IRONY AS METAPRAGMATIC AWARENESS**

INTERVIEWER: Óriási. Még egy kérdésem van még ehhez. A *saccharine*, az honnan jött, és miért?

Gr5St1: Zahar! **TASK COMPLETION: PRACTICAL SOLUTIONS**

INTERVIEWER: Aha... ja, jó! [Gr5St3: Igen, ez is egy szójáték.] Ezt, [Gr5St1], kérlek, mondd ki, hogy rajta legyen a felvételen is! Tehát azért, mert Zaharnak hívják, ezért...

Gr5St1: Ezért szaharin magyarul, és akkor ebből lett így. **CODE SWITCHING: HUNGARIAN TO ENGLISH (?)**

Gr5St3: „You’re sweet like saccharine,” ez nagyon szép. **PRIDING THEMSELVES ON THEIR WORK: FORMAL SOLUTIONS**

INTERVIEWER: Nagyon szép. Egyébként ezt, amikor beléptem, bevallom, észrevettem, csak azóta elfelejtettem. Elnézést a kérdésért. Jó, haladjunk oda, hogy azt mondjuk, hogy kaptatok két levelet. A két levél az egyes és a kettes csoporttól érkezett. A kérdés, hogy hogyan választottatok? Egyszerű volt-e a választás? Melyik a jobb levél?

Gr5St1: Bocsánat, azért nekem ilyen 55 körül el kell mennem azért, mert kosárkupa lesz. **OTHER**

INTERVIEWER: Persze, rendben, nagyon hajtom már. (...) Na, mondjátok, ha van ötlet vagy emlék.

Gr5St2: Mi volt a kérdés, bocsánat? **OTHER**

INTERVIEWER: Tehát hogy döntöttétek el, volt-e nézeteltérés, hogy melyik a jobb, egyik vagy a másik?

Gr5St1: Nézeteltérés, az szerintem nem nagyon volt. Azt írtuk, ugye, a visszajelzésben is, hogy a Group 1 az sokkal jobban tetszett nekünk. **GROUP, IDEAL LETTER: “LIKE THE ONES WE COMPOSED”, TASK COMPLETION: NARROW SPACE FOR ALTERNATIVES TO THEIR OWN SOLUTION**

Gr5St2: Szerintem azért tetszett nekünk, mert mi is hasonló jellegű leveleket írtunk, így az ilyen kiemelés a tulajdonságaira vonatkozólag, a gyengeségekre, és valahogy viccesebben

fogalmazznak. **LOVE LETTER | ACCEPTANCE OF, AND EMPHASIS ON, NEGATIVE TRAITS FRAMED POSITIVELY, HUMOUR (CHECK THE LETTER)**

Gr5St1: Igen és az is, hogy sokkal finomabban és műveltebben fogalmazznak, mint a másik. **STYLE: MORE SOPHISTICATED COMPOSITION**

INTERVIEWER: [Gr5St4]? [Gr5St3]? Hasonló? És nem volt nézeteltérés akkor köztetek, vagy nézetkülönbség? Jó, szuper. Mit gondoltok, mit tanultatok ezekből a feladatokból?

Gr5St4: Hogy hogyan írjunk levelet. **DEVELOPING WRITING SKILLS: WRITING LETTERS**

INTERVIEWER: Tehát ez a levél, levélírás.

Gr5St2: Szerintem az így jó volt, hogyha mondjuk olyan, mondjuk Csóri nekem nagyon tetszett, és hogyha olyan tulajdonságokat kapunk, mint a Csórié, amivel érdekes dolgozni, akkor az tök jó, hogy valahogy azt akarom mondani, hogy szívesebben dolgozok, és sokkal hatékonyabban, meg szebb dolgokat írok, úgy, hogy van valami motiváció. És hát például tök szép szókapcsolatokat meg mondatokat lehet írni, hogyha lelkes vagy a feladathoz, és ebben szerintem jó volt. **MOTIVATION ← UNIQUE CHARACTER**

INTERVIEWER: Jó. Mit osztanátok meg még velem a feladattal kapcsolatban esetleg?

Gr5St1: Jó volt. **OTHER**

Gr5St3: A vázlatkészítést [Gr5St1: Igen, az felesleges volt!] feleslegesnek gondoltuk.

DEVELOPING WRITING SKILLS: DRAFTING AS A BURDEN

Gr5St1: Egyáltalán nem vettük komolyan. És nem is segített. **DEVELOPING WRITING SKILLS: DRAFTING AS A BURDEN**

INTERVIEWER: Készítettetek egyébként vázlatot?

Gr5St3: Igen. **DEVELOPING WRITING SKILLS: DRAFTING**

Gr5St1: Igen, a hátoldalára, mert a másodikhoz kellett. **DEVELOPING WRITING SKILLS: DRAFTING**

Gr5St2: Igen, megcsináltuk, de inkább csak úgy, hogy legyen valami. **TASK COMPLETION, TASK INTERPRETATION: DRAFT IS NOT NECESSARY, LOW LEVEL OF INVOLVEMENT**

INTERVIEWER: Azért, mert? Tehát miért éreztétek feleslegesnek?

Gr5St3: Mert érdekességi sorrendben mentünk végig a különböző dolgokon, de arra ugye nem tudunk előre gondolni. **DEVELOPING WRITING SKILLS: STRUCTURE EMERGING ORGANICALLY**

Gr5St2: Meg szerintem ez alaptól is nem olyan műfaj, amit úgy írsz, mint mondjuk egy ajánlót vagy valami, vagy egy formális levelet vagy ilyesmi, ahol tényleg úgy rendszer szerint kéne végighaladni a pontokon, csak úgy, hogy az érzéseinket kell leírni, és akkor az nem olyan, hogy megtervezed előre, hogy akkor először írok a szeme színére, aztán...

LOVE LETTER: NO PLANNING, EMOTIONALLY MOTIVATED STRUCTURE

INTERVIEWER: Tehát akkor inkább legyen őszinte, hiteles.

Gr5St2: Hát, igen.

INTERVIEWER: Mintha előre tervezed.

Gr5St3: Nincs ideális struktúra. **IDEAL LETTER: NO IDEAL STRUCTURE (?)**

INTERVIEWER: Érdekes. Van még valami, ami bennetek ragadt? Jó, leállítom a felvételt.

Appendix Q

Lesson Plan 2 (Writing on a Forum)

Aims:

- develop writing skills
- develop awareness of appropriacy, context, and target audience in (transactional) writing
- develop idea development skills in paragraphs

Topic: Writing on a Forum

Materials:

- slideshow
- models of comments under a forum post
- character sheets (as filled in by students on the previous lesson)
- colourful sheets of paper (one for each group)

Skills Focus: writing

Time	Stage	Procedure	Objective	Interaction patterns	Materials	Comments
9:00	Outline	Sts are presented with the general outline of each step of each subtask.	<ul style="list-style-type: none"> - minimise the possibility of confusion on the task - stimulate students' task engagement as a step-by-step process 	T → Sts	slideshow	
9:03	Pre-task Presentation of models	<p>Sts are presented with a forum post and two alternatives for a reply to it which serve as models for the genre and task completion.</p> <p>They are expected to:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - activate students' prior knowledge and schemata 	individual work	notebooks, models of task completion (online)	<p>The models have been uploaded to Canvas (i.e., the LMS of the class).</p> <p>It is critical that students take notes of the most</p>

Time	Stage	Procedure	Objective	Interaction patterns	Materials	Comments
		<ul style="list-style-type: none"> - examine the task and the forum post, - compare the two comments, - decide which one has been written by a human being, and which one has been generated by ChatGPT, - and decide which one is better, giving reasons why. 	<ul style="list-style-type: none"> - priming of schemata (scaffolding) - establish models of task completion 			salient solutions in their notebooks.
9:08	Discussion of models	T initiates the brief listing of the most salient solutions and registers them on the blackboard.	<ul style="list-style-type: none"> - reflect on the pre-task 	T → St, St → T, whole-class discussion	piece of chalk to register results on the blackboard	

Time	Stage	Procedure	Objective	Interaction patterns	Materials	Comments
			<ul style="list-style-type: none"> - priming of schemata (scaffolding) - develop genre awareness of characteristics (esp. empathy) 			
9:13	Formation of groups	<p>Sts are divided into five groups of 3-4 and are expected to sit accordingly.</p> <p>Groups are provided with a dictionary, a sheet of paper, and their character sheet (as created on the previous lesson).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - establish the physical realities of the task - minimise disruptive effects of any one group on their peers 	group work	<p>dictionaries, sheets of paper to write on,</p> <p>character sheets</p>	Sts are expected to work in the same groups as they did on the previous lesson.

Time	Stage	Procedure	Objective	Interaction patterns	Materials	Comments
9:15	Subtask 1 Group writing 1	<p>Sts are provided with the following instructions on the digital board:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Brainstorm: Assumption of character, brainstorming of situation narratives, dilemmas, emotions.</i> <ol style="list-style-type: none"> a. <i>Who are you? Whom do you have a problem with?</i> b. <i>What is your situation? What is your dilemma?</i> c. <i>How do you feel about the situation?</i> 2. <i>Make a draft.</i> 3. <i>Write a forum post asking for advice.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - assume the character's perspective - develop empathy - entering of task space - develop pragmatic awareness - develop general writing skills - develop idea development skills 	group work	<p>character sheets</p> <p>sheets of paper to write on</p>	T monitors group and facilitates task completion.

Time	Stage	Procedure	Objective	Interaction patterns	Materials	Comments
9:25	Subtask 2 Exchange of posts (passing them on). Group writing 2	<p>Sts are asked to pass their posts on to the next group, clockwise (i.e., 1 → 2, 2 → 3 ... 5 → 1), and are given the following instructions on the digital board:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Brainstorm: Stay in character. Brainstorming of parallel situation, dilemma, emotions. Gathering of advice.</i> <ol style="list-style-type: none"> a. <i>Who are you? Whom do you have a similar problem with?</i> b. <i>How do you feel about the situation?</i> c. <i>What advice can you give the author of the post?</i> 2. <i>Make a draft.</i> 3. <i>Write a post reply giving advice.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - develop pragmatic awareness of the recipient - develop general writing skills - develop idea development skills - develop empathy 	group work	sheets of paper to write on	T monitors group and facilitates task completion.

Time	Stage	Procedure	Objective	Interaction patterns	Materials	Comments
9:35	Analysis Peer review	<p>Sts pass their reply back to the writers of the post.</p> <p>Sts are presented with the following instructions:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Brainstorming of three relevant criteria of evaluation.</i> 2. <i>Exchange of posts: 2 → 1, 1 → 5, 5 → 4, 4 → 3 ...</i> 3. <i>Evaluate: Give written feedback under the reply on what to preserve/improve!</i> 4. <i>Provide the evaluation back to the authors of the reply.</i> 5. <i>Hand in your writings.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - develop pragmatic awareness of the recipient - develop general writing skills - reinforce schemata - reflect on, and analyse, task completion 	group work	sheets of paper to write on	

Time	Stage	Procedure	Objective	Interaction patterns	Materials	Comments
9:43	Reflection	Before leaving the classroom, one member of each group is expected to register their three criteria on the blackboard.	- reflect on the lesson	group discussion → whole-class discussion	pieces of chalk	<p>These criteria might be discussed on the following lesson, but the previous stage involved the analysis of task completion, therefore it might not be necessary to revisit the evaluation.</p> <p>However, if there are conflicting ideas, it is critical to address them at the beginning of the next lesson.</p>

Appendix R

Pre-task Model Replies to a Post (cf. OH, 2022)

The following letter corresponds to the reply generated by ChatGPT: B)

You have found the following post on the internet forum *Slings and Arrows*:

Josh:

I'm a 19-year-old guy and study in Aberdeen. My parents live outside Pitlochry and they rent a room for me next to the university so that I needn't commute every day. We regularly speak on the phone; however, my mum sometimes feels the need to see me so she just jumps into her car and turns up on my doorstep unexpectedly. If I'm out, she leaves home-made food in plastic boxes in the fridge, sometimes does a quick clean or puts my clothes into the washing machine in the laundry room and I find her there chatting with one of my flatmates I hardly know while waiting for the drier to finish.

You may say she's fantastic, that I'm very lucky and should be happy to have such a caring mum... BUT! Can you imagine what it feels like when, after a party, I choose to sleep in and miss a morning class or two and wake up at 10 a.m. to find my mum sitting reproachfully next to my bed, telling me in a really annoying way that I seem to have forgotten the sacrifice she and dad have made to make university possible for me. Whatever I say we'll end up arguing, with her in tears and me furious and shouting.

Believe me, I really appreciate everything they are doing to support me but I also think that living on my own should mean the beginning of my independent life and they should accept this, let me off the leash and stop controlling me. I don't mind if they want to know my timetable or have a key to my place as long as they respect my privacy and start treating me as an adult.

What do you think?

Write a reply of 200-250 words to Josh in which you tell him what you think

- of his mother's attitude,
- of his feelings,
- it means to be an adult,
- he should do to change this situation.

Begin like this:

Josh:

- A) It sounds like you're in a difficult situation with your mother. While it's understandable that she wants to check in on you and make sure you're doing well, it's not appropriate for her to barge into your home unannounced and criticize your choices.

You're absolutely right that living on your own should mean the beginning of your independent life. That doesn't mean you don't appreciate your parents' support, but it does mean that you should have more control over your own life and decisions.

Being an adult means taking responsibility for your own choices and actions, but it also means being able to set boundaries with others. It's important to communicate your feelings to your mother and let her know that while you appreciate her concern, her behavior is making you feel suffocated and unable to grow as an adult.

It might be helpful to establish some ground rules with your mother. For example, you could ask her to call before she comes over or to limit her visits to certain times. You could also try to find other ways for her to show her support that don't involve invading your space or criticizing your choices.

Ultimately, it's important for both you and your mother to respect each other's boundaries and to find a way to support each other that works for both of you. I hope this helps, and I wish you the best of luck in navigating this difficult situation.

- B) I really feel you because your mum and my dad would make a hellishly good pair. I've recently dropped out of college, and live in a small apartment in Toronto while working shifts at a restaurant. My dad would always let me live my own life, but recently he got this idea that I'm having some quarter-life crisis that I don't want to face up to. Most recently, he's started to apply for jobs in my name, so I keep getting phone calls from various different companies and even a law firm!

Let me level with you; your mum is terribly clingy. I get it, she worries about you, which is alright, but our parents should respect our personal boundaries. No turning up on your doorstep without a call, no bringing food in plastic boxes to fill your fridge, and especially no chatting with your flatmates! We're no kids anymore, they should understand that letting go of us is an inevitable part of a parent's life, and that we can take care of ourselves without their 24/7 supervision.

Of course, your mum and my dad might be just experiencing the empty nest syndrome. Basically, it's a complex emotion which parents feel as their child moves out of the family home. They don't feel needed anymore, so they have a tendency to turn back to parenting, nurturing, and controlling us.

This whole new situation might be strange to your mum. What I'm going to do with my dad is sit down and talk it out. If I were you, I'd be straight away and ask if your mum feels not needed or unappreciated. A little talk might help you work things out!