

Skrivelyst

En teoretisk begrebsundersøgelse med praksisperspektiver

Masterprojekt af
Stine R. Heger

Eksamen, forår 2020
Masteruddannelsen i børns litteratur og medier
Institut for kommunikation og kultur, Arts AU
Vejleder: Nina Christensen

Indholdsfortegnelse

1 INDLEDNING	2
PROBLEMFOMULERING OG FORMÅL	3
FREMANGSMÅDE OG OPBYGNING	4
AFGRÆNSNING	4
2 METODISKE OVERVEJELSER	6
3 SKRIVELYST – EN KONTEKST OG EN INDKREDSNING	8
FORFATTERSKOLER FOR BØRN	8
<i>Den professionelle forfatter</i>	9
<i>Undervisning som praksisfællesskab</i>	9
<i>Fritidsskrivning</i>	10
ORDET SKRIVELYST	11
4 SKRIVELYST I FAGLIG FORMIDLING	13
INTRODUKTION – EN ANALYSE AF BRUG	13
FAGLIGE ANTOLOGIER OM SKRIVELYST I SKOLEPRAKSIS	13
"SKRIVELYST OG LÆRING"	14
<i>En forfatters indre dialog og frihed</i>	15
<i>Identitetsudvikling og kreativ udfoldelse</i>	15
<i>Meningsfuldhed og indflydelse</i>	16
OPSAMLING	17
5 SKRIVELYST I FORSKNING	18
INTRODUKTION – EN TEORETISK UDREDNING	18
INDRE MOTIVATION GENERELT (RYAN OG DECI)	18
MOTIVATION OG SKRIVNING (BOSCOLO OG HIDI)	19
<i>Vilje og interesse</i>	20
<i>Kompetence og selvtillid</i>	21
<i>Selvstyring og beherskelse af skriveprocessen</i>	22
BØRNS INTERESSE FOR SKRIVNING (LIPSTEIN OG RENNINGER)	23
<i>Interesse udvikler sig i et samspil</i>	23
<i>Interesse er noget dynamisk</i>	24
BØRNS OPLEVELSE AF SKRIVNING (HEALEY)	25
<i>Sanser og følelser</i>	26
<i>Et indre tovtrækkeri mellem fantasi og regler</i>	26
OPSAMLING	29
6 DISKUSSION	30
NØGLEORD PÅ TVÆRS AF KILDER	30
KOMPONENTER AF SKRIVELYST	31
SKRIVELYST I FORFATTERSKOLER FOR BØRN	36
VIDERE UNDERSØGELSE AF SKRIVELYST	37
7 KONKLUSION	39
PERSPEKTIVERING	40
RESUMÉ IN ENGLISH	41
LITTERATUR	42
BILAG 1-3	44

1 Indledning

I børnelitteraturforskningen fylder studier af børns egen litterære produktion kun ganske lidt. Marah Gubar er en af de forskere, som understreger vigtigheden af et fokus på børns litterære skrivning, bl.a. fordi det kan hjælpe os til at reflektere mere nuanceret over, hvad det vil sige at være barn og at have en stemme.

Children function not just as recipients of adult-produced texts but also, sometimes, as coproducers and enactors of child-oriented texts. We have simply chosen to ignore this latter kind of cultural artifact because the critical story we have been telling about children's literature rules out the possibility that young people can function as artistic agents, participants in the production of culture. (Gubar 2013, 452)

I løbet af min uddannelse på Master i børns litteratur og medier har jeg været optaget af denne mangel på det børnelitterære felt og inspireret af opfordringen til at tage børns litterære produktion alvorligt. Som cand.mag. i dansk og retorik har jeg i ti år arbejdet med skriveidaktik og skriveprocesser, primært i forskellige former for skriveundervisning for voksne. I de seneste år har jeg dog interesseret mig for børns skrivning, for hvilke udfordringer der går igen hos alle der skriver, samt for hvordan børn så tidligt som muligt kan udvikle motivation for at skrive og strategier til at overkomme udfordringer i skriveprocessen. I løbet af masteruddannelsen har jeg fordybet mig i børns møde med litteratur gennem skrivning. Jeg har i tidligere opgaver på uddannelsen undersøgt, hvordan man kan karakterisere de litterære tekster, som børn skriver, og jeg har også undersøgt, hvordan og hvorfor nogle børn skriver i såkaldte forfatterskoler (Heger 2019, 2020). Forfatterskoler for børn er et relativt nyt fænomen i Danmark. De er organiserede fritidstilbud, hvor børn og unge mødes for at skrive fiktion, få undervisning af en professionel forfatter og i mange tilfælde også udgive deres tekster i antologier. Lektor i børns fiktionslæsning Anna Karlskov Skyggebjerg beskriver fænomenet som en del af ”*en opblomstrende skrivekultur blandt børn*” (Skyggebjerg 2016, 2). Forfatterskolerne er interessante i en børnelitterær sammenhæng, fordi det at børn skriver og udgiver fiktionstekster udfordrer gængse opfattelser af, hvad børnelitteratur er, og fordi det sætter fokus på børn som nogen der har *agency* i produktion af børnekultur¹ (James & James 2012). Det er også interessant i en skriveidaktisk sammenhæng, fordi ingen indtil nu har undersøgt,

¹ *Agency* er ideen om at børn kan ses som uafhængige sociale aktører. En understregning af børns ret til og evner for at opnå indflydelse i samfundet generelt og til at udtrykke deres egne holdninger og idéer (James & James 2012, 9).

hvad der egentlig driver børn, når de bruger deres fritid på at skrive, og hvilken betydning det har for disse børns udvikling af de skrivekompetencer, som jo også er en central del af almindelig skolegang. I artiklen *En forfatterskole for børn* skriver Skyggebjerg:

Man kunne håbe, at en gensidig udveksling [mellem forfatterskoler og grundskolen] ville kunne føre til, at nogle af forfatterskolens motiverende strategier og måder at etablere praksisfællesskaber på ville kunne smitte af på skolens undervisning, således at flere elever oplevede meningsfuldhed og anerkendelse omkring fiktionsskrivning – og fik lyst til at skrive både i skolen og i fritiden. (Skyggebjerg 2016, 17)

Der findes pt. ingen forskningsmæssig forbindelse mellem børns litterære skrivning i fritiden og skrivning som en central aktivitet i skolen. Skyggebjerg åbner for, at erfaringer fra forfatterskolen, hvor nogle børn kommer frivilligt, måske kan bruges til at skabe mere lyst til skrivning for flere børn i skolen. Det er for mig en inspirerende tanke og et afsæt for dette masterprojekt. Min overordnede interesse er den skrivelyst der tilsyneladende udfolder sig, når børn skriver fiktion i forfatterskoler, og projektet placerer sig i et krydsfelt mellem det børnelitterære og det skrivedidaktiske. Begrebet skrivelyst bliver brugt i skolens praksis og i litteraturformidling; men det er ikke defineret forskningsmæssigt. Derfor er det uklart, hvad forskellige fagfolk egentlig taler om, når de taler om skrivelyst. Hvis den udveksling, som Skyggebjerg antyder skal kunne finde sted, så kræver det en større faglig og teoretisk klarhed over netop det: Hvad *er* skrivelyst, og hvordan kan man undersøge den nærmere? Det ønsker jeg at udforske.

Problemformulering og formål

På baggrund af ovenstående udfører jeg en teoretisk begrebsundersøgelse, hvor jeg besvarer en problemformulering i to dele.

- 1) Hvilken viden får man gennem en undersøgelse af skrivelyst som begreb i udvalgte formidlende og forskningsbaserede kilder?**
- 2) Hvordan kan denne viden bruges til dels at definere komponenter af begrebet skrivelyst og dels at pege på muligheder for undersøgelse af skrivelyst i praksis?**

Det første spørgsmål besvarer jeg primært i en udredning af begrebet skrivelyst i udvalgte tekster på tværs af forskningsfelter. Det andet spørgsmål besvarer jeg primært i min

diskussion. Formålet med masterprojektet er at udvikle en begrebsdannelse om skrivelyst, som ikke findes i forvejen. Dermed ønsker jeg at bidrage til det faglige sprog, vi bruger, når vi taler om børns skrivelyst i forskellige sammenhænge. Jeg ser det som et bidrag der potentielt kan få relevans for fremtidige undersøgelser, for kvalificering af praksis med skriveundervisning og for tiltag som iværksættes for at fremme skrivelyst. Jeg forestiller mig derfor, at projektet og dets resultater kunne have interesse for lærere og andre som arbejder med skriveundervisning for børn. I min perspektivering præsenterer jeg et forslag til et konkret praksistiltag med tanke på denne målgruppe.

Fremgangsmåde og opbygning

Masterprojektet har i alt 7 dele. Efter denne indledende del 1, redegør jeg i del 2 for nogle metodiske og videnskabsteoretiske overvejelser, som knytter sig til det teoretisk undersøgende og begrebsudviklende arbejde. I del 3 skitserer jeg forfatterskoler for børn som en kontekst for børns skrivning, og jeg laver en begyndende indkredsning af skrivelyst ud fra ordbogsdefinitioner. Dernæst analyserer jeg i del 4 eksempler på, hvordan ordet skrivelyst bliver brugt i faglig formidling. Det gør jeg ved at analysere antologier om skrivelyst, som er udgivet til brug i skolepraksis. Jeg forholder mig både til en serie af antologier overordnet og til tre udvalgte kapitler fra antologien *Skrivelyst og læring*. I del 5 analyserer jeg udvalgte forskningsartikler med henblik på, hvad de kan bidrage med til en forståelse af skrivelyst som begreb. Her inddrager jeg Ryan og Deci om indre motivation generelt, Boscolo og Hidi om skrivning og motivation, Lipstein og Renninger om børns interesse for skrivning og Brett Healey om børns oplevelser af skrivning. I min diskussion i del 6 samler jeg nøgleord fra mine analyser og diskuterer for det første, hvilke komponenter af begrebet skrivelyst jeg kan definere, for det andet hvordan det bidrager til en forståelse af skrivelyst i forfatterskoler for børn, og for det tredje hvad det peger på af mulige videre undersøgelser. Efter at jeg i del 7 (konklusionen) præsenterer svaret på min problemformulering, opridser jeg kort et forslag til et praksistiltag med fokus på børns skrivelyst.

Afgrænsning

Vægten i projektet ligger på det teoretisk undersøgende og begrebsudviklende arbejde. Jeg tager udgangspunkt i forfatterskoler for børn som et eksempel på en kontekst for skrivelyst i praksis; men jeg vil understrege, at den primære analytiske aktivitet i undersøgelsen ligger i

udredningen af begrebet skrivelyst i udvalgte tekster. Teksterne jeg anvender stammer primært fra formidling om og undersøgelser af børns skrivning i skolesammenhæng. Det gør de, fordi det er her, der findes undersøgelser af børns skrivning. Der findes ikke forskning der direkte anvender ordet skrivelyst. Jeg udleder derfor mulige betydninger for forståelsen af skrivelyst ved at se på beslægtede begreber i kilder på tværs af skrivedidaktiske og kognitive forskningsfelter. Jeg har valgt at fokusere på *motivation* og *interesse*, og jeg inddrager desuden forskning i børns *oplevelse* af skrivning. Det sidste er centralt for min undersøgelse. Når jeg i indledningen nævner Gubar, er det også et signal om et bestemt barnesyn, som er med til at tegne mit projekt: Gubars *slægtskabsbaserede barndomsopfattelse* indebærer en opfattelse af børn og voksne som beslægtede med hinanden, således at de hverken er nøjagtigt ens eller radikalt forskellige. Opfattelsen vidner om ”*relation, forbindelse og lighed uden at indebære homogenitet, ensartethed og jævnbyrdighed*” (Gubar 2016, 24). For mit projekt betyder det en opfattelse af, at børn i lighed med voksne kan bidrage med viden om, hvad skrivelyst er. Som jeg senere vil uddybe, så undersøger jeg skrivelyst som en indre oplevelse. Med henblik på at få mere viden om børns skrivelyst, prioriterer jeg derfor i projektet at få størst muligt indblik i børns perspektiv på og oplevelser med skrivning. Mine resultater kan ses som et forarbejde til en egentlig empirisk undersøgelse af skrivelyst (i en forfatterskole eller i skolesammenhæng). Metodisk støtter jeg mig dels til Ib Andersen (2008) og dels til en grundlæggende opfattelse af arbejdet med definitioner, som jeg har fra retorikken (Corbett & Connors 1999). Det uddyber jeg i mit metodeafsnit.

Jeg bruger i projektet ”børn” om både børn og unge under 18 år. Når det har betydning, at der specifikt er tale om børn i skolesammenhæng, bruger jeg ”elever”.

2 Metodiske overvejelser

Jeg ser mit projekt som en undersøgelse, der bevæger sig i en definerende fase af et muligt længere undersøgelsesforløb. Grundlæggende er *definition* en forudsætning for al *argumentation* (Corbett & Connors 1999, 33). Dvs. at før man kan gå i gang med at overveje og diskutere en sag – fx hvordan man kan skabe skrivelyst hos børn – så må man kunne formulere ganske klart, *hvad* sagen er: Hvad er skrivelyst, og hvordan kan det komme til udtryk? At arbejde med definitioner er altså at komme frem til en vis sikkerhed om, hvad det er, man taler om (88). Hvor meget sikkerhed, jeg kan komme frem til i dette projekt, vender jeg tilbage til i min diskussion, men det er under alle omstændigheder en del af projektets formål at præsentere et forslag til en begrebsdannelse, der ikke eksisterer i forvejen.

Ifølge Andersen (2008) er begrebsdannelse en central aktivitet i udviklingen af et professionelt videnskabeligt sprog. Mht. til skrivelyst som begreb findes der ikke en videnskabeligt funderet begrebsdannelse, som man ville kunne anvende i undersøgelser. Det er problematisk, fordi de begreber, som en undersøgelse bygger på, er fundamentet i den vidensproduktion, som undersøgelsen repræsenterer. Begreber må være præcise, de må være forståelige for én selv og for andre, og man må hele tiden udvikle det fælles faglige sprog, man benytter sig af (Andersen 2008, 77). Formålet med dette projekt er som nævnt at bidrage til udvikling af det fælles faglige sprog, vi bruger til at tale om børns skrivelyst, sådan at det kan blive mere præcist og anvendeligt både i praksis og i evt. forskning. Ifølge Andersen er veldefinerede begreber et bærende element i de samfundsvidenskabelige og humanistiske videnskaber, og der er to helt grundlæggende krav til begreber, der skal kunne indgå i undersøgelser: Begreberne skal defineres, og de skal gøres målelige. Andersen skelner altså mellem en teoretisk definition og en operationel definition (77-78). En teoretisk definition beskriver, hvad vi forstår ved det pågældende begreb. En operationel definition angiver, hvordan man empirisk kan måle og undersøge det. At udvikle en operationel definition er en meget central aktivitet i en analytisk erkendelsesproces (78). Derfor har min problemformulering også to dele – én der handler om begrebets mulige definition og én der handler om begrebets mulige anvendelse. Det er dog, ifølge Andersen, sjældent problemfrit at lave operationelle definitioner. Fx er det et almindeligt problem, at et teoretisk begreb er flerdimensionalt. Dette er også tilfældet for skrivelystbegrebet, som jeg senere vil vise. Det indeholder mange dimensioner, som muligvis ”ikke kan måles med det samme måleinstrument” (78). En væsentlig aktivitet i forbindelse med operationalisering er at

nedbryde et begreb i dets forskellige dimensioner og derudfra tage stilling til, hvilke af disse dimensioner, der er relevante i forhold til den problemstilling, man vil undersøge. Det kan også være et problem at det ikke er muligt at måle de variabler, der direkte afspejler det teoretiske begreb. Hvis det fx viser sig vanskeligt at måle, hvad skrivelyst er for børn eller om den findes hos børn i bestemte sammenhænge, så kunne man undersøge, hvor meget børn skriver, når de selv tager initiativ til det (jf. Andersen 2008, 80). Det er bl.a. derfor jeg i min undersøgelse inddrager forfatterskolerne som en kontekst hvor skrivelyst tilsyneladende findes (jf. Skyggebjerg). Det er med til at nuancere min teoretiske udredning og sætte den i et konkret perspektiv. Jeg tager således udgangspunkt i Andersens idé om *at nedbryde det teoretiske begreb i dets forskellige dimensioner*. Min fremgangsmåde har jeg beskrevet i forrige afsnit, og jeg vil her tilføje, at jeg skitserer disse forskellige dimensioner af skrivelyst ved at lave opsamlinger på nøgleord løbende. I min diskussion anvender jeg nøgleordene som udgangspunkt for at diskutere en samlet forståelse af skrivelyst som begreb.

3 Skrivelyst – en kontekst og en indkredsning

Forfatterskoler for børn

I dette afsnit beskriver jeg fænomenet forfatterskoler for børn for at vise, hvilken kontekst forfatterskolen udgør for børns skrivning. I 2019 besøgte jeg flere gange *Forfatterskolen for unge* i Midt- og Vestsjælland i forbindelse med en mindre undersøgelse af, hvordan og hvorfor nogle børn skriver i forfatterskoler. Jeg skrev en formidlende artikel om min undersøgelse til fagbladet Klods Hans. Artiklen udkom i et nummer af bladet, som havde fokus på børns læse- og skrivelyst, og derfor har den titlen *Når skrivelysten blomstrer* (Heger 2020); men der er (også her) tale om et ikke nærmere defineret skrivelystbegreb. Jeg har skrevet artiklen på baggrund af observation af undervisning på forfatterskolehold og interview med seks børn på 14-15 år fra forfatterskolen. Beskrivelsen her bygger på mine erfaringer herfra, og *Forfatterskolen for unge*² fungerer som mit eksempel på en forfatterskole. For at underbygge mine pointer inddrager jeg Skyggebjergs artikel *En forfatterskole for børn – fritidslivets bud på et praksisfællesskab* (2016), som bygger på et empirisk pilotstudie af en forfatterskole i Københavnsområdet samt på et bredere studie af forekomsten af forfatterskoler i Danmark generelt. Skyggebjergs undersøgelse af forfatterskoler for børn er den hidtil eneste i Danmark. Hun har ikke fokus på skrivelyst specifikt, men hun berører motivationsaspektet, hvilket jeg vender tilbage til.

Fiktionsskrivning som et organiseret fritidstilbud er et relativt nyt fænomen i Danmark (Skyggebjerg 2016, 2). En forfatterskole for børn er kendetegnet ved, at børn mødes i deres fritid og skriver fiktion og får undervisning af en professionel forfatter. Der findes variationer: Nogle har form af ugekurser i skoleferierne, mens andre er organiseret som et ugentligt fritidstilbud, ofte i biblioteksregi eller på ungdomsskoler. Nogle kurser er for alle der tilmelder sig, mens andre kræver optagelse og mere har form af talentskoler. Jeg har kun fokus på den type forfatterskoleundervisning, hvor alle børn, der har lyst, kan deltage, og hvor der i princippet er tale om et ugentligt fritidstilbud på linje med musikskole eller fodbold (Heger 2020, 8). Jeg laver den afgrænsning, fordi et fokus på særligt udvalgte og talentfulde børn er mindre relevant for en bredere forståelse af skrivelyst. Skyggebjerg foretager desuden samme afgrænsning. *Forfatterskolen for unge* har sådan et ugentligt forfatterskolehold i hver

² Forfatterskolen for unge er for børn og unge mellem 12 og 18 år. Jeg bruger som nævnt her ”børn” om alle deltagere på forfatterskolerne, uanset forfatterskolens navn.

af regionens syv kommuner. Børn i alderen 12-18 år kan tilmelde sig via forfatterskolens hjemmeside, og holdene mødes hver uge på biblioteket med hver deres faste forfatter til at undervise dem.

Den professionelle forfatter

Noget af det der kendetegner forfatterskolen som kontekst for skrivning er netop, at underviseren er professionel forfatter. Ofte er det anerkendte børnebogsforfattere, der underviser, måske endda nogle, som de deltagende børn formodes at have læst. På den måde skaber forfatterskolen en sammenhæng mellem tekster skrevet af voksne forfattere *til* børn og tekster skrevet af børn selv. Den voksne forfatter og børnene udveksler tekster med hinanden, og Skyggebjerg definerer forfatterskoleundervisningen som et *praksisfællesskab* for skrivning (Skyggebjerg 2016, 5). På *Forfatterskolen for unge* underviser fx Bodil El Jørgensen og Dorthe de Neergaard, som selv skriver og udgiver børne- og ungdomslitteratur, og som også bliver læst i skolens litteraturundervisning (fx Neergaard 2018). Ifølge både min egen og Skyggebjergs undersøgelse, er den professionelle forfatter en vigtig faktor for de deltagende børn. Det er bl.a. fordi, siger børnene, forfatteren selv ved, ”*hvor det kan være svært at skrive, og hvordan man kommer videre*” (Heger 2020, 9). Børnene lærer at skrive fiktionslitteratur, og de bliver undervist af mestre indenfor skrivning og litterær praksis, som i øvrigt ofte selv er uddannet på forfatterskoler for voksne. På den måde bliver børnene i praksisfællesskabet iscenesat som forfattere, eller som nogen, der måske er på vej til at blive forfattere en dag (Skyggebjerg 2016, 3).

Undervisning som praksisfællesskab

I selve undervisningen stiller forfatterne forskellige skriveopgaver, de læser børnenes tekster undervejs i skriveprocessen, de giver respons, og de faciliterer, at børnene giver hinanden respons. De har samtaler med børnene om forskellige teknikker, oplevelser og råd angående skrivning og skriveproces (Heger 2020, 8-10). Praksisfællesskabet om skrivning har det omdrejningspunkt, at børnene kan og vil blive bedre til at skrive i litterære genrer (Skyggebjerg 2016, 9-11). Skyggebjergs fremhæver, at selve tilrettelæggelsen af undervisningen i forfatterskolen understøtter en specifik udvikling af elevernes kompetencer og giver dem mulighed for at få indflydelse i undervisningen på forskellige måder, fx på skriveøvelser og på den respons de udveksler. Børnene lærer at mestre forskellige fortælleteknikker, de bliver bevidste om genretræk, sprog osv. (Skyggebjerg 2016, 10). *Forfatterskolen for unge* udgiver hvert år en antologi, hvor alle elever har en tekst med.

Udgivelserne er en del af et fællesskab om det at skrive ”som forfatter”, som børnene deler med hinanden og med underviseren (Heger 2020, 9; Skyggebjerg 2016, 11). Udgivelserne betyder meget for børnene, og det er en stor del af forfatterskolens virke (Heger 2020, 10). Fællesskabet er i det hele taget en vigtig faktor, hvilket Skyggebjergs undersøgelse også bekræfter: Børnene søger og får anerkendelse gennem fællesskabet. De kommer både for at få skrivefaglige kompetencer og for at være en del af et fællesskab. Pointen for børnene er, at de to ting betinger hinanden (Skyggebjerg 2016, 11). I mine interview siger børnene, at ”*det handler selyfølgelig om at skrive (...) men det er ligeså meget at have det godt og være venner*”, og at ”*hvis der ikke var en forfatterskole, ville jeg bare sidde alene derhjemme og skrive*” (Heger 2020, 8). Det er samtidig et fællesskab, hvor man får lov til at være den man er. Et af børnene i mine interview siger: ”*Vi skriver hver vores – og altså – vi er lige gode alle sammen*”. En anden fremhæver vigtigheden af at bruge forfatterskolens fællesskab til at bearbejde sine følelser og tanker: ”*man kommer jo ud med alle de følelser, man har indeni, og man får ligesom også et andet perspektiv på sig selv*”.

Fritidsskrivning

Selvom det hedder en forfatterskole, ser jeg i mine interview, og Skyggebjerg ser i sine, at børnene formulerer et eksplicit skel mellem skrivning i skolen og skrivning i forfatterskolen. Forfatterskolen er noget *helt* andet end skolen, siger de (Heger 2020, 8-9; Skyggebjerg 2016, 13). ”*Det er frit her*”, siger en pige i mine interview ”*altså i dansk fx, der får man jo stort set altid en fast ramme*”, og en anden fortsætter: ”*det er kun fantasien der sætter grænser her, alt kan ske!*” (Heger 2020, 8-9). Set udefra er der umiddelbart også ligheder mellem de to kontekster, fx at en voksen underviser, sætter rammer og stiller opgaver, og at man arbejder med skønlitteratur (Skyggebjerg 2016, 13). En vigtig forskel ligger i selve organiseringen af undervisningen som et praksisfællesskab; men en anden grundlæggende forskel handler om magt og indflydelse: I skolen kan elever ikke selv vælge om de vil deltage, og det er ofte udelukkende læreren, der sætter rammer for skrivning. I forfatterskolen kan de holde op med at komme, hvis de ikke længere har lyst til at deltage, og selvom det er forfatteren der sætter rammer for skrivning, så kan børnene bryde rammerne eller lave helt om på dem, hvis de vil. Der er ikke på samme måde som i skolen noget man *skal*. ”*På forfatterskolen får vi sjove opgaver (...) men vi er også selv med til at finde på opgaver. Det synes jeg er rigtig fedt*”, som en pige siger i et af mine interview (Heger 2020, 6). Denne grundlæggende magtforskel på undervisning i skole og fritid er belyst og diskuteret i skoleforskning (fx Hetmar 2019). Man kan også diskutere, om børn nogensinde deltager frivilligt i noget, eller om forældre fx

altid har indflydelse på, hvad børn foretager sig. Det vil føre for vidt at udfolde disse diskussioner her, og jeg støtter mig derfor som noget grundlæggende til Skyggebjerg, som skriver: ”*som en præmis for arbejdet i forfatterskolekurser ligger den frivillige deltagelse, og det er interessant at se på, hvad der motiverer børn til at komme og skrive frivilligt uge efter uge i en længere årrække*” (Skyggebjerg 2016, 8). Hun skriver videre, at motivation er et nøglebegreb, når det gælder børns udfoldelse i fritiden. Dette gør i min optik forfatterskolerne til en oplagt kontekst at undersøge og diskutere børns skrivelyst i. Det er anerkendt i skriveforskning, at mange børn er umotiverede for skrivning i skolesammenhæng (Boscolo & Hidi 2007, 1; Healey 2019, 184). Det er et problem, fordi skrivning er en helt central kompetence for læring og dannelse i skolen og i samfundet generelt (Brandt 2015), og manglende motivation har betydning for udvikling af kompetencer. Ifølge Skyggebjerg, er der noget der tyder på, at forfatterskolerne lykkes med at anvende og udnytte ”*motivationsskabende faktorer*” for børns skrivning (Skyggebjerg 2016, 8). Hun undersøger ikke skrivelyst specifikt; men hun skriver, at børnene i forfatterskolen oplever ”*en række positioneringsmuligheder og motiverende strategier, som de ikke genkender fra grundskolens skriveundervisning*” (17). I mit projekt tager jeg Skyggebjerg på ordet og antager, at børn i forfatterskoler i et eller andet omfang oplever skrivelyst.

Ordet skrivelyst

Ifølge Corbett og Connors kan en almen ordbogsdefinition danne udgangspunkt for præcision, ændring og udvikling af en faglig definition (Corbett & Connors 1999, 89). I Den Danske Ordbog (DSL, moderne dansk sprog) fremgår det, at skrivelyst betyder ”*lyst til at formulere sig skriftligt*”. Eksemplerne i ordbogen viser, at skrivelyst er noget man kan ”*få tilbage*” eller have ”*stadig i behold*”, og at den kan ”*stimuleres*” eller ”*udfoldes*”. I den ældre udgave af samme ordbog (DSL, historisk ordbog 1700-1950) optræder ordet skrivelyst også (bind 19, 1940). Betydningen er ”*lyst til at skrive, navnlig for offentligheden, i litterær form*”, og ordet er jævnført med ord som ”*skrivegal*”, ”*skrivekløe*”, ”*skrivesyge*”. Ud fra dette er skrivelyst altså noget man har eller besidder, som man kan miste, og som man kan få tilbage igen. Ifølge den ældre betydning, har det en litterær klang, og det er noget der kommer indefra, noget organisk, som man ikke helt selv har kontrol over. Samtidig kan det påvirkes udefra (jf. stimuleres). Den vanskeligste del af ordet er ”lyst”. I leksikon *Den Store Danske* fra Gyldendal defineres lyst som ”*en følelsesmæssig tilstand af nydelse og velvære, ofte*

forbundet med tilfredsstillelsen af sanselige behov.”³ Det er interessant, at lyst for det første er forbundet med en *følelse* af nydelse og velvære, og for det andet, at det handler om at tilfredsstille *sanselige* behov. Lyst som fænomen er behandlet på forskellige måder indenfor bl.a. filosofi og etik, og diskussioner af begrebet er generelt meget abstrakte (fx Møller 2010). De psykologiske sider af begrebet er behandlet i motivationsforskningen (fx Ryan og Deci), og i relation til mit projekt ser jeg den vinkel som det mest relevante at udforske ift. en forståelse af skrivelyst. Professor i pædagogisk psykologi Lene Tanggaard beskæftiger sig med lyst til læring, og hun skriver: ”*Så kan man lære af lyst? Ja, bestemt, men den rene lyst er nok en illusion. Selv der hvor man hævder, at det hele er lystbetonet, vil denne lyst være reguleret og rammesat af andre synlige og måske også mindre synlige kriterier*” (Tanggaard 2019, 20). Tanggaard peger her på et grundvilkår for mit projekt, nemlig at lyst til skrivning er viklet ind i andre aspekter af skrivning på måder, som det er vanskeligt at kortlægge og adskille. Allerede i ordbogens definition foregribes den dobbelthed, som Tanggaard også kredser om: Skrivelysten som en indre, følelsesmæssig og ukontrollabel oplevelse, der samtidig er påvirket og rammesat af noget ydre og organiseret, som for børns vedkommende ofte er skolens – eller forfatterskolens – undervisning. Med det in mente undersøger jeg skrivelyst som *en indre oplevelse hos barnet der skal skrive*, og det, jeg har fokus på i opgavens kommende afsnit, er, hvad der mere præcist kan karakterisere og definere denne oplevelse.

³ http://denstordanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Oldtidens_filosofi/lyst

4 Skrivelyst i faglig formidling

Introduktion – en analyse af brug

Formålet med denne del af mit projekt er at vise de forståelser og betydninger af skrivelyst, som kommer frem, når man analyserer fagfolks brug af ordet. Jeg viser det ved at analysere nogle faglige antologier om skrivelyst. Jeg redegør overordnet for bøgerne og deres indhold og bagefter går jeg i dybden ved at analysere tre udvalgte kapitler. De er skrevet af hhv. skønlitterær forfatter Trine Bundsgaard, lektor i pædagogik Bo Steffensen og lektor i didaktik Jeppe Bundsgaard.

Faglige antologier om skrivelyst i skolepraksis

Fra Dansk Psykologisk Forlag er udkommet en serie på fire faglige antologier om skrivelyst. Antologierne har titlerne *Skrivelyst og læring* (2011), *Skrivelyst i et specialpædagogisk perspektiv* (2012), *Skrivelyst i børnehaven* (2012) og *Skrivelyst i fagene* (2013). Alle fire antologier er redigeret af læsekonsulent Sigrid Madsbjerg og pædagogisk konsulent Kirsten Friis. Bøgerne er ikke forskningsbaserede som sådan, men nogle forfattere er forskere og nogle artikler inddrager forskningsbaseret viden. Bøgernes bidragydere er mange og vidt forskellige, og samlet set leverer bøgerne en meget bred tilgang til skrivelyst. Seriens overordnede hensigt er at sætte fokus på, dels hvad der kan skabe lyst til skrivning, og dels hvordan man på forskellige måder kan arbejde med skrivning i grundskolen. Bøgerne er henvendt til lærere, pædagoger og andre, der arbejder med børn og skrivning. *Skrivelyst og læring* og *Skrivelyst i fagene* er mest relevante i relation til opgaven her, fordi de beskæftiger sig med skrivelyst for alle børn i skolesammenhæng. *Skrivelyst i et specialpædagogisk perspektiv* og *Skrivelyst i børnehaven* beskæftiger sig med hhv. specialundervisning og tidlig skriveindlæring før skolestart – to perspektiver som jeg ikke har i fokus her. I *Skrivelyst i fagene* fremhæver Madsbjerg og Friis ”at elevens skrivelyst driver læringsprocesserne” (Madsbjerg & Friis 2013, 10-11). Fokus i bogen er på skrivning som læringsredskab i alle skolens fag og på, hvordan læsning og skrivning generelt styrker hinanden indbyrdes. Citatet illustrerer, at skrivelyst i bogen opfattes som noget afgørende for læring generelt.

Vanskeligere er det at få øje på, hvad det er for et skrivelystbegreb, bogen arbejder ud fra. Madsbjerg og Friis leverer i denne bog et overblik over hele serien, kapitlernes indhold og

anvendelse. De inddeler alle kapitler i kategorier på tværs af bøger (24-25), og kategorierne er: 1) *Kommer skrivelyst af sig selv?* 2) *Tidlig indsats*, 3) *Hvordan kan skrivelysten fremmes, "gødes", genstartes?* og 3) *Den didaktiske værktøjskasse*. Det er kendetegnende for serien af *Skrivelyst*-antologier, at der ikke er en kategori med kapitler, der handler om, hvad skrivelyst er, hvad den består af, eller hvordan den mere præcist kan iagttages eller kommer til udtryk hos børn. Det er i forbindelse med mit projekt en central pointe, at der mangler den form for grundlæggende definition, som jeg beskrev i mit metodeafsnit. I det følgende går jeg i dybden med bogen *Skrivelyst og læring*.

"Skrivelyst og læring"

I forordet skriver redaktørerne, at bogen vil "*indkredse skrivningens væsen igennem forskellige perspektiver på skrivelyst*" (Madsbjerg & Friis 2011, 7). De argumenterer for vigtigheden af skrivning som kompetence, og de peger på skriveundervisningens mange facetter (arbejdet med genre, skriveproces, kreativitet, korrekthed mm.) (8). Bogen handler samlet set både om at indkredse skrivningens væsen, om sammenhænge mellem skrivning og læring, om skriveprocessens mange facetter, om forslag til praksis med skriveundervisning og om skrivelyst. Der er 14 kapitler (og dermed forfattere) i bogen, de udfolder mange forskellige temaer, og den viden, som kapitlerne bygger på, stammer dels fra personlige erfaringer og dels fra forskellige fagfelter. Fx skriver forfatter og kommunikationskonsulent Bo Skjoldborg om *Flowskrivning* – en særlig teknik, som han har gode erfaringer med. Forfatter Martin Glaz Serup skriver om litteraturens sanselighed og dens betydning for læsning og skrivning. Folkeskolelærere Marlene Muhlig og Mette Teglers skriver om betydningen af elevers genrekendskab og synergi mellem læsning og skrivning. Cand.pæd. i didaktik Simon Skou Fogt skriver om samspillet mellem syntaks, semantik, stilistik og retorik, og adjunkt på en læreruddannelse Dorte Østergren-Olsen udfolder en særlig skriveidaktik som underbygges af argumenter fra skriveforskning. Det er ikke muligt at gå i dybden med alle bogens perspektiver her; men i mange kapitler er der også mere fokus på argumenter for bestemte former for undervisning, end der egentlig er fokus på skrivelyst. Mangfoldigheden i bogen er interessant, men også forvirrende, når man som jeg er interesseret i at kunne definere skrivelyst. Jeg har udvalgt tre kapitler, som jeg i det følgende analyserer nærmere. De tre kapitler skal illustrere eksempler på bogens forskellige tilgange; men jeg har også valgt dem, fordi forfatterne faktisk forsøger at indkredse hvad skrivelyst er. Kapitlerne er skrevet af hhv. Trine Bundsgaard, Bo Steffensen og Jeppe Bundsgaard.

En forfatters indre dialog og frihed

I kapitlet *På tomandshånd med sig selv* skriver skønlitterær forfatter Trine Bundsgaard om den kreative tænknings potentiale for at skabe en frugtbar indre dialog med sig selv. Hun indkredser skrivelyst ved at beskrive, hvad den består af for hende selv. For mit projekt er det relevant, fordi hun lever af at skrive og dermed giver indblik i den erfarne indre oplevelse med skrivning og skrivelyst. I retorisk og kognitiv skriveforskning er det almindeligt at undersøge erfarne skribenter for at få indblik i forhold omkring skrivning (fx Flower & Hayes 1980). Trine Bundsgaard beskriver, hvad der driver hende i arbejdet som forfatter, og hvad skrivning gør ved hende: Når hun skriver, forholder hun sig til tanker i hovedet og teksten på papiret ”*som en slags ping-pong*”. Der foregår bevægelser frem og tilbage, mens hun skriver – en dialog mellem teksten og hende selv. De bevægelser er dét der driver skrivningen: ”*det er faktisk det, jeg holder allermost af ved at skrive*”. I dialogen kan uventede og nye ting opstå, og ”*der bliver plads til noget, jeg ikke havde regnet med*” (Bundsgaard 2011, 19). Hun beskriver også, at hun oplever frihed, når hun skriver, og at den frihed er vigtig: Friheden til at udtrykke sig, ombestemme sig, gemme noget væk eller vise noget frem (20). Det er noget indre der driver hende men også noget ydre og mere socialt. Hun skriver, at ”*teksten skal tændes af noget*” (21). Det er vigtigt, at der findes en læser, for det gør, at hun begynder at tage skrivningen alvorligt. Måske fordi hun kan mærke, at hun har noget vigtigt at fortælle, eller fordi hun har mulighed for at sige noget afgørende til nogen. Når nogen skal læse det hun skriver, betyder det noget, og skrivningen bliver vigtig og meningsfuld. Det er vigtigt for hende, at korrekthed og korrektur ikke fylder for meget, når det sproglige, kreative skrivearbejde skal udfolde sig. ”*Måske er min væsentligste motivation for at skrive om at skrive at understrege det afgørende i at tage skribenten og skriveprocessen alvorligt – med kreative og udfordrende skriveopgaver, en masse støtte og med sparsom brug af røde streger*” (23). Fra Trine Bundsgaard udleder jeg følgende nøgleord med mulig betydning for forståelsen af skrivelyst: mulighed for *indre dialog* og det at *skabe noget nyt*. *Frihed* i tankerne og i skriveprocessen, henvendelse til *læsere* og det at *blive taget alvorligt*.

Identitetsudvikling og kreativ udfoldelse

Kapitlet *Hvad får man ud af at skrive? – en neuropsykologisk tilgang til skrivelyst* er skrevet af Bo Steffensen, som er lektor i pædagogik. Ud fra en parallel til undersøgelser af børns litteraturlæsning skriver han bl.a., at ”*skrivelyst er, når man skriver, når man ikke har nogen grund til det*” (Steffensen 2011, 41). Det handler derfor om at gøre selve skriveaktiviteten tiltrækkende. I et neuropsykologisk perspektiv kan skrivningen særligt blive tiltrækkende i

forbindelse med litterær skrivning (41-43). Med udgangspunkt i det perspektiv fremhæver Steffensen tre elementer, som han mener etablerer skrivelyst: For det første giver litterær skrivning mulighed for at se sig selv i et dobbelt lys: ”*Jeg ser på én gang mig selv indefra (...) og på det, jeg skrev, udefra*” (42). For det andet er det skrivningens kreative udfoldelse, der skaber skrivelyst: Det at skabe noget nyt, som ikke var der før (43). For det tredje er det skrivningens mulighed for identitetsdannelse og -udvikling, der skaber mening og skrivelyst: Man bliver bedre til at forstå sig selv og andre, når man skriver (45-46). Steffensen underbygger sine pointer med forskellige neuropsykologiske forklaringer, som i denne sammenhæng fører for vidt at udfolde. Forklaringerne tager ikke udgangspunkt i skrivning, men i fx intersubjektivitet mere generelt (45-48). Måske af den grund underbygger Steffensen også sine pointer ved at henviser til udtalelser fra en professionel forfatter (Cecilie Eken). Han argumenterer dermed samlet set for, at skrivelyst er noget kropsligt og emotionelt, som er knyttet til identitetsudvikling og til glæden ved en kreativ skabelsesproces – selve det at finde på og skabe noget nyt gennem fortællinger. Fra Steffensen udleder jeg følgende nøgleord med mulig betydning for forståelsen af skrivelyst: *Skrivning uden grund, sanselighed og det emotionelle*, mulighed for at *udfolde sig kreativt og skabe noget nyt* gennem fortælling, og det at *udvikle sin identitet* ved gennem skrivningen at få øje på sig selv og finde mening.

Meningsfuldhed og indflydelse

Kapitlet *Skrivelyst i autentiske situationer* er skrevet af Jeppe Bundsgaard, lektor i dansk-didaktik. Hans tilgang til skrivning er grundlæggende didaktisk og kompetenceorienteret. I kapitlet tager han dels fagligt udgangspunkt i skrivedidaktikken og skriveforskningen og dels mere indadvendt i sin egen skriveproces og oplevelse af lyst/ulyst. Ifølge Jeppe Bundsgaard er det vigtigste for skrivelyst, at skrivningen i praksis giver mening: ”*Eleverne skriver gerne, sågar med lyst, bare de oplever at det er meningsfuldt*” (Bundsgaard 2011, 66). Med det mener han for det første, at det skal være meningsfuldt her og nu at deltage i en skriveaktivitet, og for det andet at elever ved at skrive skal lære noget, som de kan bruge også uden for skolen. Der skal kort sagt være andre grunde til at skrive, end at læreren siger, at man skal (66-67). Det er således Bundsgaards vigtigste og mest overordnede pointe i forhold til skrivelyst, at den opstår, når skrivning foregår i såkaldt autentiske situationer, dvs. reelle kommunikationssituationer (71-72): ”*Grundlæggende handler det om at etablere skrivesituationer, hvor eleverne oplever, at de indgår i en meningsfuld sammenhæng, dvs. hvor de har en grund til at skrive (et projekt), hvor det gør en forskel, at de skriver*” (74). Det er ifølge Bundsgaard en del af en autentisk situation, at teksterne lever ”rigtigt”, dvs. at de fx

bliver læst af ægte læsere. Han kommer i kapitlet med konkrete forslag til, hvordan man kan arbejde med autentiske situationer i praksis og argumenterer for, at det både er muligt og nødvendigt at etablere skrivesituationer, hvor elever erfarer den reelle sammenhæng, skrivningen indgår i, og hvor de oplever, at det er meningsfuldt at skrive, også selvom det kan være hårdt arbejde (66). Det er desuden særligt interessant, at han argumenterer for, at fiktionsskrivning også kan have karakter af det autentiske, fx via ægte læsere (74-75). Fra Jeppe Bundsgaard udleder jeg følgende nøgleord med mulig betydning for forståelsen af skrivelyst: Skrivning skal være *meningsfuldt og brugbart*, der skal være *grunde til at skrive*, og skrivningen skal foregå i *autentiske situationer*, hvor *det gør en forskel*, at man skriver, og hvor der indgår *ægte læsere*.

Opsamling

Allerede her peger mine nøgleord for skrivelyst i forskellige retninger. Umiddelbart står særligt Steffensen og Jeppe Bundsgaard i kontrast til hinanden fx mht. om skrivelyst er at skrive uden grund (Steffensen), eller om skrivelyst opstår, fordi der omvendt er en grund til at skrive (Bundsgaard). Andre nøgleord viser overensstemmelse fx mellem Trine Bundsgaard og Jeppe Bundsgaard om at henvendelsen til en ægte læser har betydning for skrivelysten. På tværs af de tre kapitler kredser forfatterne om at skrivning skal give mening – de har dog forskellige vinkler på, hvad det betyder.

I min analyse illustrerer jeg, at der ikke i den faglige formidling findes et samlet bud på skrivelyst som begreb, men derimod mange forskellige og nogle modsatrettede bud. Skrivelyst fremstår i bøgerne mere som et overordnet tema, der giver anledning til at sige mange forskellige ting om skrivning og skriveundervisning i skolen. Mange praktikere og forskere kommer til orde; men generelt viser bøgerne primært voksnes syn på, hvordan man får skriveundervisning til at fungere. Det er bemærkelsesværdigt, at der ikke i bøgerne er mere fokus på børns perspektiv og skrivelysten som en indre oplevelse. De tre udvalgte kapitler illustrerer dog hver især en tilgang til skrivelyst: en erfaringsbaseret, en kognitiv og en skrivedidaktisk. Alle tre tilgange er relevante og nødvendige i forhold til at forstå børns skrivelyst, hvilket jeg går videre med at udforske i det følgende.

5 Skrivelyst i forskning

Introduktion – en teoretisk udredning

I denne del præsenterer jeg relevante pointer fra udvalgte forskningsartikler. Jeg har en analytisk tilgang til teksterne, dvs. fokus på hvordan de kan forklare eller definere en opfattelse af skrivelyst, også selvom skrivelyst ikke bliver brugt som begreb i teksterne. Jeg går ikke i dybden med alt, hvad den enkelte tekst rummer af nuancer i øvrigt. Fordi skrivelyst ikke er et etableret begreb i forskning (heller ikke på engelsk), undersøger jeg som nævnt de beslægtede begreber: *motivation*, *interesse* og *oplevelse*. Det har været vigtigt for mig at udvælge tekster, som har mest muligt fokus på barnets perspektiv. Der er ikke forsket meget i børns perspektiv på skrivning (Healey 2019, 184). Forskning i børns fiktionsskrivning specifikt er også meget sparsom, og det samme er forskning i motiverende aspekter af skrivning. Jeg ser mine nedslag som rimelig repræsentative for den viden, der findes på tværs af disse områder. Artiklerne stammer fra undersøgelser foretaget i en skolekontekst, som bygger på hhv. det kognitive, det skrivedidaktiske og det fænomenologisk oplevelsesorienterede felt. Ligesom i del 4 samler jeg efter hver tekst op på, hvilke nøgleord jeg udleder i forhold til forståelsen af skrivelyst.

Indre motivation generelt (Ryan og Deci)

I artiklen *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being* (2000) præsenterer Ryan og Deci resultaterne af en bred undersøgelse, hvor de har analyseret teoridannelser om motivation for at kunne sige noget generelt om, hvad der karakteriserer indre motivation, og hvordan den kan faciliteres. De arbejder ud fra en psykologisk vinkel, og de faktorer, som de fremhæver, er betydningsfulde indenfor så forskellige domæner som uddannelse, sundhedsvæsen, arbejde, sport, religion og psykoterapi (Ryan & Deci 2000, 68). Jeg ser deres artikel som et relevant bud på en generel teori om indre motivation. De skelner mellem ydre og indre motivation på følgende måde: Ydre motivation refererer til, at man udfører en aktivitet af grunde der ligger udenfor én selv. I forhold til skrivning kunne det fx være det, at en lærer har sat en deadline for en tekst, som skal afleveres og evalueres. Indre motivation refererer til, at man udfører en aktivitet ”for the inherent satisfaction of the activity itself” (71). Det vil i relation til skrivning sige, at man

skriver for skrivningens egen skyld, fordi det opleves som noget tilfredsstillende. Ryan og Deci fremhæver i deres artikel nogle vigtige faktorer, som de mener styrker indre motivation, og det er særligt her, jeg finder deres artikel interessant i forhold til at definere skrivelyst. Ifølge Ryan og Deci er der tre naturlige psykologiske behov, der må opfyldes, for at indre motivation kan være til stede (understregninger er min markering):

Strong links between intrinsic motivation and satisfaction of the needs for autonomy and competence have been clearly demonstrated, and some work suggests that satisfaction of the need for relatedness, at least in a distal sense, may also be important for intrinsic motivation. (Ryan & Deci 2000, 71)

Det er en pointe i sig selv, at behovene er så grundlæggende, at Ryan og Deci kalder dem ”naturlige” (min oversættelse). De bruger det engelske ord *innate* (68), som også indeholder betydningen ”medfødt” eller ”arvelig”, dvs. der er tale om helt almenmenneskelige behov: Indre motivation kan opstå og trives, hvis behov for *autonomy*, *competence* og *relatedness* opfyldes. Jeg oversætter de tre behov på følgende måde: *Oplevelse af autonomi*, dvs. indflydelse på egen situation og en oplevelse af at være anerkendt som et handlende individ, der selvstændigt kan løse opgaver. *Oplevelse af kompetence*⁴, dvs. en understøttelse af mestring, man har evner, og de evner kan udvikle sig og forbedres. *Oplevelse af tilhørsforhold*, dvs. at man føler man er en del af et fællesskab, eller at man føler, man hører til i en bestemt aktivitet. Ifølge Ryan og Deci kan opfyldelsen af de tre behov føre til øget indre motivation og mere bredt også til generel mental velvære. Når de omvendt ikke opfyldes, eller hvis de direkte hindres, mindsker det indre motivation og følelse af velvære (68). Fra Ryan og Deci udleder jeg følgende nøgleord med mulig betydning for forståelsen af skrivelyst: Grundlæggende menneskelige behov for at opleve *autonomi*, *kompetence* og *tilhørsforhold* (fællesskab).

Motivation og skrivning (Boscolo og Hidi)

Lærere, der underviser i skrivning i skolen, stiller ifølge Boscolo og Hidi typisk to spørgsmål til skriveforskere: *Hvorfor er mine elever*⁵ *så ofte ikke motiverede til skrivning?* og *Hvordan*

⁴ *Kompetence* er et vidt begreb og et forskningsfelt i sig selv. Her opererer jeg med kompetence i betydningen *at kunne*: at vide hvad der skal til og at kunne udvikle sine evner samt håndtere udfordringer. Det er en forsimplet version af en definition fra bogen *Kompetencer i dansk* (2009).

⁵ Boscolo og Hidi bruger det engelske ord *students*, som på dansk dækker over både *elev* og *studerende*. Jeg bruger i min oversættelse her og fremover ordet *elev*, fordi mit projekt har fokus på børn.

kan deres motivation til skrivning øges? (Boscolo & Hidi 2007, 1). I værket *Writing and Motivation* (2007), som Boscolo og Hidi har redigeret, svarer de og 29 andre forskere fra hele verden på disse to grundlæggende spørgsmål. *Writing and Motivation* er udkommet som del af den omfattende forskningsserie *Studies in Writing* fra Oxford i England. Serien dækker en mangfoldighed af teoretiske og empiriske perspektiver på skrivning, uddannelse og tekst. Da der ikke findes ret meget forskning i sammenhænge mellem skrivning og motivation specifikt, ser jeg *Writing and Motivation* som et hovedværk. I bogen dækkes motivation bredt indenfor skriveforskning i uddannelsessystemet fra grundskole til universitet. Artiklen *The Multiple Meanings of Motivation to Write* af Boscolo og Hidi selv er bogens indledende kapitel, hvor de to forskere kortlægger sammenhænge mellem motivationsforskning og skriveforskning – noget som ikke uden videre lader sig kortlægge: ”*Not only is motivation a construct with multiple meanings, but also the conceptualization of writing is complex*” (Boscolo & Hidi 2007, 2). At undersøge sammenhænge mellem skrivning og motivation er altså en kompleks opgave, og der er ikke entydighed mht., hvad de vigtigste motiverende faktorer i forbindelse med skrivning er (2). Til gengæld er der relativt stor konsensus om to faktorer som virker *demotiverende* for skrivning i skole- og uddannelsessammenhænge. Dem fremfører Boscolo og Hidi som et svar på spørgsmålet om, hvorfor skoleelever kan være umotiverede for skrivning: For det første kan skriveprocessens mange forskellige typer af udfordringer føre til manglende motivation. Dette gælder særligt uerfarne skrivere - som børn i sagens natur ofte er – fordi mangel på erfaring fører til flere og sværere udfordringer. Det andet demotiverende aspekt af skrivning i skolesammenhæng kalder Boscolo & Hidi *traditionel curriculum-orienteret skrivning*, dvs. skoleorienteret skrivning, som ikke har et egentligt ærinde eller formål ud over at læreren har stillet en opgave som skal skrives, afleveres og evalueres (3). Her er en tydelig parallel til Jeppe Bundsgaards pointer om skrivning i autentiske situationer. Boscolo og Hidi behandler i deres artikel tre temaer indenfor motivation, som dog på tværs af forskning anses for at være betydningsfulde i relation til skrivning: *an orientation towards writing*, *self-perception of competence in writing* og *self-regulation in writing*. Her uddyber jeg temaerne med udgangspunkt i mulige betydninger for skrivelyst.

Vilje og interesse

Min oversættelse af dette tema er udtryk for en fortolkning af Boscolo og Hidi. De skriver *an orientation to write or not to write*. De bruger også ord som *goal orientation*, *motives*, *needs*, *values* og *interests* om dette tema (Boscolo & Hidi 2007, 2). Det er både bredt og komplekst.

Det de fx kalder *motives* (dvs. motiv eller bevæggrund) kan igen sammenlignes med det, som Jeppe Bundsgaard behandler under autenticitet – at det skal give mening at skrive. I de afsnit, hvor Boscolo og Hidi nærmere behandler dette tema som en faktor for motivation, kredser de primært om elevers interesse for skrivning forstået på forskellige måder; men interesse er hos dem koblet sammen med, at skrivning giver mening for den der skriver. Boscolo og Hidi skelner mellem interesse i at skrive om et bestemt emne og interesse for selve aktiviteten at skrive: ”*writing on an interesting topic vs. writing as an interesting activity*” (5). En elevs interesse for skrivning kan således aktiveres på begge måder (6). En del forskning tyder ifølge Boscolo og Hidi på, at elever, der oplever interesse for skrivning, også føler sig mere kompetente og i stand til at møde skrivningens udfordringer (6). Dermed er interesse nært forbundet med de to andre temaer, som Boscolo & Hidi behandler (se nedenfor).

Kompetence og selvtillid

Dette tema kalder Boscolo og Hidi for *self-perception of competence in writing*. Boscolo og Hidi henviser til forskellige andre forskere som siden 1990’erne har vist, at når man skal lære at skrive, så er det optimalt at lære det i en kontekst, hvor de aktiviteter og opgaver, man skal udføre, befinder sig på et passende niveau af udfordring, og hvor man er i stand til selvstændigt at løse opgaverne: ”*an appropriate level of difficulty (‘challenge’) and autonomy*” (6). Når elever føler, at de kan løse de opgaver og udfordringer, de bliver stillet overfor, så vil de udvikle en opfattelse af sig selv som kompetente. Denne selvopfattelse vil videre fremelske elevernes motivation for fortsat at arbejde med skrivning. Elevers selvopfattelse undersøges ofte under begrebet *self-efficacy* (Boscolo & Hidi 2007, 7; Healey 2019, 189). Jeg oversætter det her simpelt til *selvtillid* i forhold til skrivning. Noget af det, forskningen viser, er, at der er sammenhæng mellem elevers selvtillid og faktisk udvisning af kompetencer. I studier af 4.-5.-klasser er det blevet vist, at jo bedre en opfattelse eleverne har af egne kompetencer, jo bedre tekster skriver de, og jo bedre er de til at løse problemer undervejs i skrivningen (Boscolo & Hidi 2007, 7). Dette hænger sammen med, at elever, der har en høj grad af selvtillid, også har tendens til at sætte mål og være udholdende, når de skriver. Det betyder samtidig, at elever som opfatter sig selv som kompetente udvikler deres kompetencer mere og hurtigere. Der er altså et stærkt gensidigt forhold mellem selvtillid, udvikling af kompetencer og motivation.

Selvstyring og beherskelse af skriveprocessen

Dette tema har jeg oversat fra *self-regulation of writing* (Boscolo & Hidi 2007, 8)⁶. Når en elev skal skrive en sammenhængende tekst, skal hun være i stand til at koordinere kognitive, metakognitive og lingvistiske processer. Hun skal fx kunne vælge og forstå informationskilder, tage beslutninger om, hvilke idéer skal inddrages, sætte sætninger og afsnit sammen på meningsfulde og korrekte måder samt vælge forskellige strategier for tidsforbrug. Alt dette er bare noget af det, der ligger i evnen til selvstyring i forbindelse med skrivning. Flere studier peger på, at en elev der er i stand til selvstyring, får positive følelser (selvtillid) og interesse for skrivning, og hun tænker selvstændige tanker, der medfører vilje til målsætning og udvikling af kompetencer (8). Der er altså igen tydelig sammenhæng mellem de tre temaer. Selvstyring i relation til skrivning omfatter ifølge Boscolo og Hidi både selvstyring i forhold til egen person (fx ved at sætte et mål), handlinger (fx ved at vælge imellem forskellige måder at udtrykke sig på) og omgivelser (fx ved at finde et stille sted, hvor skrivningen kan foregå). Studier viser generelt, at underviser man elever i strategier for selvstyring – fx i hvordan man planlægger skrivning og hvordan man i det hele taget behersker en skriveproces – så bidrager det positivt til elevernes udvikling af skrivekompetencer og præstationer samt til deres holdning til skrivning og deres opfattelse af egne evner (8).

Jeg vil understrege, at de tre temaer i praksis ikke er adskilt fra hinanden. Som det fremgår har de fx gensidig indflydelse på hinanden. En vigtig pointe fra Boscolo og Hidi er derfor også, at er vanskeligt at sige noget konkret om den komplekse sammenhæng mellem motivation og skrivning. Fra Boscolo og Hidi udleder jeg disse nøgleord med mulig betydning for forståelsen af skrivelyst: vilje til eller *interesse* for skrivning, *selvtillid* og *selvstyring*. Interesse står som det mest u håndgribelige tema, og i det følgende udforsker jeg netop dette lidt nærmere.

⁶ Jeg bruger ordet *selvstyring*. Jeg kunne også have valgt selvregulering eller selvorganisering. Ligesom det er tilfældet med kompetencebegrebet, ligger her et helt selvstændigt forskningsfelt. Jeg har valgt at bruge selvstyring, fordi jeg opfatter Boscolo & Hidi sådan, at der ligger et element af egen-indflydelse i deres definition, og her mener jeg, selvstyring dækker bedst.

Børns interesse for skrivning (Lipstein og Renninger)

Lipstein og Renninger har i artiklen *Putting things into words: the development of 12–15-year-old students' interest for writing* dels en psykologisk vinkel og dels et barneperspektiv. Via interview har de undersøgt interesseudvikling hos 12-15-årige skolelever i England. Artiklen bygger på tanker, der går tilbage til professor i filosofi og pædagogik John Dewey (1859-1952), som i 1913 formulerede: ”*where there is interest effort follows (...) teachers cannot make a student interested in a subject matter, they can support students' abilities to make connections between their prior experiences and the materials to be learned*” (Lipstein & Renninger 2007, 113). Lærere kan ikke bare få skoleelever til at interessere sig; men de kan hjælpe eleven med at lave mentale forbindelser mellem tidligere erfaringer og det der skal foregå her og nu. Når elever er interesseret i et emne, er de mere tilbøjelige til at rette deres opmærksomhed mod emnet, til at sætte mål for sig selv og til at udvikle effektive strategier for at arbejde med emnet (113). Det gælder også for skrivning.

Interesse udvikler sig i et samspil

Lipstein og Renninger definerer interesse som begreb. Det gør de meget detaljeret og på baggrund af forskellige andre studier. Den væsentligste pointe for mit fokus er, at interesse ifølge dem ikke bør ses som en egenskab hos eleven. Interesse bør ansues som noget, der kan opstå og udvikle sig i samspillet mellem eleven og skriveaktiviteten (114). Lipstein og Renninger undersøger hvordan elevers interesse for skrivning udvikler sig, og hvordan den påvirker fx kontrol over skriveproces, selvopfattelse, selvtillid og indsats ift. skrivning. De skelner mellem situationel og individuel interesse: *Situationel interesse* refererer til en interesse der opstår pga. udefrakommende stimuli. Den kan skifte flygtigt og knytter sig til øjeblikket eller til fx et bestemt emne i en bestemt situation. Den kan være kortvarig eller den kan (hvis den stimuleres løbende) udvikle sig til at vare i længere tid. *Individuel interesse* refererer til, at en elev af sig selv vender tilbage til skrivningen over tid, også uden stimuli udefra. Individuel interesse og fastholdelsen af den over tid er dog stadig afhængig af understøttelse: Selvom en elev med individuel interesse er mere villig og tilbøjelig til at beskæftige sig med skrivning, så kan tilbøjeligheden enten understøttes eller begrænses af vilkår i elevens omgivelser. Det kunne fx være, om eleven har tid nok til at arbejde med sine egne idéer, om eleven bliver forsynet med forslag og tilgange til at løse problemer med skrivning, om eleven har mulighed for at interagere med andre osv. I forhold til pointer fra tidligere, kredser Lipstein og Renninger om noget parallelt til fx autonomi (Ryan og Deci),

kompetencer og selvstyring (Boscolo og Hidi) og tilhørsforhold (Ryan og Deci). Det er også en pointe i forhold til betydning for forståelsen af skrivelyst, at de viser, hvordan konteksten har betydning på forskellige måder i udviklingen af interesse for skrivning. Konteksten er fx med til at afgøre, om interesseudvikling overhovedet finder sted (117).

Interesse er noget dynamisk

Lipstein og Renninger benytter en model til at vise interesseudvikling og forholdet mellem situationel og individuel interesse: ”*The four-phase model of interest development*”. Hver fase i modellen er karakteriseret af positive følelser og forskellige erkendelser:

Aktiveret situationel interesse (*triggered situational interest*)

Eleven opdager en interesse for at skrive, måske kun flygtigt, og de positive følelser, der knytter sig til situationen eller øjeblikket, hvor opdagelsen finder sted, gør at eleven her og nu retter sin opmærksomhed mod skrivning.

Fastholdt situationel interesse (*maintained situational interest*)

Eleven vender (gentagende) tilbage til skrivning, typisk ved at blive opfordret til det og ved at blive understøttet i at finde nye måder at forstå og relatere sig til skrivning på. Fx ved at knytte skrivningen til tidligere erfaringer eller andre ting, som eleven kan lide eller er god til.

Spirende individuel interesse (*emerging individual interest*)

Eleven søger selvstændigt og gentagende tilbage til skrivning, begynder at stille nysgerrige spørgsmål og opsøger information der relaterer sig til selve skrivningen eller til emnet. Den søgende proces fører til, at eleven begynder at udvikle selvstyring og egenkontrol, at elevens værdsættelse begynder at stige, og at eleven begynder at opbygge større viden om og specifikke kompetencer for skrivning.

Veludviklet individuel interesse (*well-developed individual interest*)

Eleven fortsætter med selvstændigt og gentagende gange at vende tilbage til og at engagere sig i skrivning. Engagementet i skrivning bygger på: en nysgerrig og spørgende tilgang, selvstyring, værdsættelse og evnen til at kunne dæmpe egne frustrationer og opretholde egne kreative tænkemåder (117-118).⁷

⁷ Lipstein og Renninger beskriver modellen mere generelt – jeg har i min oversættelse her tonet faserne til at handle om interesse for skrivning specifikt, ud fra hvad de i øvrigt skriver i deres artikel om elevens interesseudvikling i forbindelse med skrivning.

Ifølge Lipstein og Renninger er en elevs interesse i skrivning altså et resultat af en udviklingsproces. Modellen viser både, at interesse er dynamisk, at den udvikler sig over tid, og at den kan bevæge sig på en skala mellem overfladisk og dyb. Interesse er desuden både en forudsætning for udvikling af kompetencer, selvtillid og selvstyring – og et resultat. En primær pointe i artiklen er, at motivation og interesse hænger sammen på komplekse måder. Ift. forståelse af skrivelyst som en indre oplevelse, så bidrager Lipstein og Renninger med tre vigtige pointer: For det første ser jeg overordnet interesse som noget vigtigt for en samlet forståelse af skrivelyst. For det andet er der på baggrund af deres artikel grund til at tro, at skrivelyst måske heller ikke er noget statisk som et barn enten har eller ikke har, at det er afhængigt af flere faktorer, at det udvikler sig, og at en voksen ikke bare kan give et barn skrivelyst på en bestemt måde. For det tredje er det en pointe, at konteksten kan have en afgørende betydning for, hvordan skrivelysten kan udvikle sig. Fra Lipstein og Renninger udleder jeg derfor følgende nøgleord: *Interesse som et samspil, interesse som dynamisk udvikling* og betydningen af *konteksten*. Det er samtidig tydeligt, at også *kompetencer, selvstyring* og *selvtillid* er centralt hos Lipstein og Renninger.

Børns oplevelse af skrivning (Healey)

I artiklen ”*How Children Experience Creative Writing in the Classroom*” fra 2019 undersøger Healey, hvordan elever i 6. klasse oplever skriveaktiviteter i klasserummet. Han undersøger specifikt creative writing (dvs. fiktionsskrivning eller litterær skrivning). Han har desuden tydeligt fokus på barnet og på den indre oplevelse. Healeys formål er at kortlægge essensen af børns skriveoplevelse ved at skabe et indblik i, hvordan deres bevidsthed arbejder, når de skriver (Healey 2019, 184-186). Hans undersøgelse bygger på interview med 11-12-årige elever i en australsk skole, og den står som et pionerarbejde i skriveforskningen (186). Det er blevet undersøgt, hvordan professionelle forfattere oplever skrivning (Fine 2015); men man kan ikke gå ud fra, at børn har den samme skriveoplevelse, og derfor er Healey særligt interesseret i børns perspektiv (186). Ifølge Healey er der grund til bekymring over, at der findes så begrænset viden om børns oplevelser med skrivning, fordi der er mange eksempler på forskning, som viser, at børn har negative opfattelser af skrivning, og at mange børn har en dybtfølt identitet som ”dårlige skrivere” (184).

Sanser og følelser

En hovedpointe hos Healey er, at børns skriveoplevelser er nært knyttet til deres umiddelbare sanser og følelser (*emotions*). Dvs. alt hvad børn mærker, når de sidder i et klasselokale, påvirker deres samlede oplevelse med skrivning. Ifølge Healey kan det inkludere alt fra hvordan det føles i kroppen at sidde stille på en stol og hvordan en blyant føles i hånden til private følelser, som opstår i relation til læreren eller som knytter sig til et bestemt emne. Noget andet der kendetegner børns oplevelser af skrivning, er bevægelsesfrihed (min oversættelse af *movements*). Healey taler om dette både i konkret og overført betydning, dvs. børn værdsætter frihed til at bevæge sig i rummet helt konkret, men også i abstrakt betydning: Frihed til at bevæge sig forskellige steder hen mentalt i løbet af en skriveaktivitet (Healey 2019, 185-186). Her er en mulig parallel til både Steffensens og Trine Bundsgaards pointer om hhv. den emotionelle udfoldelse og den indre dialog som betydningsfuld for skrivelyst. Healey viser, at når børns følelser og/eller bevægelsesfrihed begrænses, så bliver deres udfoldelse af skrivning også begrænset. På linje med pointer fra mine tidligere afsnit, viser Healey, at børnenes opfattelser, værdsættelse og følelser i forbindelse med skrivning påvirker deres motivation, som igen påvirker deres egentlige skriftlige formåen, dvs. deres kompetencer (184).

Healey indleder sin artikel med at referere en skoleelevs skriveoplevelse:

When he began to write, images flowed in front of him, one after the other. Then he heard his teacher's voice reminding him to use similes. The images were replaced by the classroom walls, his desk and his paper. He looked at his four lines of simile-free writing and knew he had to try something else so that he could write like a Year 6 should. (184)

Citatet illustrerer en spænding mellem en indre verden, der består af idéer, som "flyder forbi" og en ydre, konkret verden, der består af klasseværelset og af læreren, der stiller specifikke krav (at eleven skal bruge *similes*, dvs. billedsprog i form af sammenligning). Udforskningen af netop denne spænding er central for Healey og hans relevans for min undersøgelse.

Et indre tovtrækkeri mellem fantasi og regler

På baggrund af sin undersøgelse opstiller Healey tre dimensioner, som til sammen udgør børns samlede skriveoplevelse. På den ene side i barnets bevidsthed står dimensionen *The writing world*, som er en slags indre idérig fantasiverden. På den anden side står *Schooled writing*, dvs. skolens krav og regler om skrivning. Den tredje dimension er *The self*, dvs. barnets identitet som skribent. Ifølge Healey opstår der i børnenes bevidsthed en spænding

mellem denne indre fantasiverden og skolens standarder, krav og regler, og spændingen påvirker deres identitet og den måde, hvorpå de opfatter sig selv som skribenter. Jeg uddyber i det følgende.

En fantasifuld og idérig indre skriveverden (*the writing world*)

Børnene beskriver, at de oplever "et andet sted" end klasserummet, hvor de mentalt kan bevæge sig hen, når de skal skrive. Her ser de ting ske ("*events playing out*") i deres tanker (188). De får idéer, de lader sig rive med, og de skriver bare de ord og sætninger, som kommer til dem. Børnene beskriver denne indre verden som en sammenhæng bestående af idéer og fantasi, hvor de kan se forskellige ting og begivenheder for sig på den indre netinde. Når børnene er i gang med at "se" deres egne idéer på denne måde, er de ikke fokuseret på lektien eller opgaven, og idéer kommer til dem som fra "et andet sted", uden at de bevidst konstruerer dem (188). Børnene beskriver desuden, at de, når de får lov til at skrive løs uden forstyrrelser, oplever en intuitiv proces, der føles for dem som fri bevægelse (*flowing*). Bevægelsen er både mental (idéers bevægelse) og konkret (bevægelse af blyanten over papiret eller fingrende på tastaturet) (189).

En ydre skoleverden præget af regler og krav (*schooled writing*)

Denne dimension af børnenes skriveoplevelse består af opmærksomhed på standarder, kriterier, krav og regler for skrivning. Børnene beskriver, at de stræber efter at leve op til standarder for kvalitet i deres tekster, fordi de ved, teksten skal vurderes eller bedømmes: "*working towards a writing product for the sake of school, following models for what is expected*". Nogle af børnene beskriver, at de oplever dette som "*putting away good ideas*" i forsøget på at leve op til en passende standard for skrivning på deres klassetrin (190). Børnene orienterer sig forskelligt i forhold til standarder og krav fra læreren, men de accepterer dem ubetinget som en del af skoleskrivning. Nogle ser krav som en hjælp eller vejledning, andre ser dem som restriktioner eller begrænsninger (191). Almindelige regler for skrivning og tekst, der eksisterer ud over lærerens anvisninger, er også en del af denne dimension (formelle sproglige og grammatiske normer, korrekthed osv.) samt børnenes opfattelser af, hvad der er en rigtig måde at skrive på (*the rules of good writing*) (192).

Barnets identitetsfølelse som ”en der skriver” (*the self*)

Healey definerer *the self* som dét et barn føler om sin identitet som skribent. Denne dimension befinder sig midt imellem de to andre dimensioner. Mht. oplevelse af deres egen identitet er børnene for det første bevidste om den sociale verden, de er en del af. De skaber sociale identiteter, når de skriver. De integrerer deres interesser, og de er bevidste om læsere, som de i teksterne forsøger at skabe forbindelser til (189-190). I den proces afslører eller skjuler de ting om sig selv og skaber i deres tekster et såkaldt ”*imagined self*” (189). For det andet beskriver børnene, at de løbende har tanker og følelser, der handler om, hvorvidt de er gode eller dygtige nok til at skrive. De har overvejelser over, om de vil skuffe nogen (forældre, læreren), over hvilken bedømmelse de vil få, de sammenligner sig med kammerater osv. Disse overvejelser kan føles distraherende (189). Samtidig beskriver børnene, at den kreative skriveoplevelse også kan give dem følelser af frihed, kontrol og ejerskab: ”*The creative writing experince is one of agency*”, skriver Healey (190). Børnene oplever særligt dette i friheden til at skabe karakterer og verdener, når de skriver. De glemmer midlertidigt opgaven eller lektien og erstatter den med egne valg. Børnene oplever tydelige formål med litterær skrivning, og det er ofte formål, som de selv finder på (190).

I forhold til en forståelse af skrivelyst, så bidrager Healey med et relevant og detaljeret indblik i børns indre oplevelser med skrivning, som ingen af mine andre kilder på samme måde leverer. Han konkluderer, at børns skriveoplevelse er en slags tovtrækkeri (*tug-of-war*), hvor barnets bevidsthed som beskrevet skifter mellem deres indre fantasiverden og den ydre skoleverden med skriveopgaven, de er blevet stillet overfor. Dette tovtrækkeri påvirker den måde, hvorpå barnet opfatter sin identitet som skribent (*the self*). Barnet skifter mellem positive følelser forbundet med agency i *the writing world* og negative følelser forbundet med utilstrækkelighed i *schooled writing*. (192-193) Det kunne pege på, at skrivelyst måske er tættere knyttet til den indre fantasiverden end til skolens regler og krav. Healey sammenligner børnenes oplevelser med studier af professionelle forfatteres oplevelser, og hans resultater indikerer, at børn ikke udvikler en opfattelse af skrivning som ”*authorial tool*” (184). Det vil sige, at børn skriver og opfylder skriveopgaver i skolen uden at udvikle en opfattelse af sig selv som ”sådan én der skriver”, altså en skribentidentitet. Ifølge Healey har det store konsekvenser for deres selvtillid og mulighed for udvikling af skrivekompetencer. Børnenes oplevelse af det mentale tovtrækkeri er ifølge Healey formet af, at de opfatter skoleskrivning som en modsætning til fantasifuld skrivning. Det vil Healey ændre på:

If children are to grow as writers in an authentic sense, then there needs to be a truce in the tug of war conflict, where the experience harmonises the classroom as a workshop to learn how to craft writing with the imagination from which inspiration arises. (193)

Han argumenterer for, at skriveundervisning bør tilrettelægges som et værksted der balancerer skrivning som et håndværk (herunder fx retskrivning og skriveteknikker) med børnenes egen fri udfoldelse af fantasi, kreativitet og idéer. Dette er afgørende, fordi børn så vil opleve at de udvikler sig og vokser som genuine skribenter, hvilket vil styrke deres selvtillid, kompetencer og – vil jeg her tilføje – muligvis deres skrivelyst. Healey samler tråde fra flere af mine andre kilder. I hans identitetsbegreb ser jeg fx en parallel til Steffensens tidligere pointer om den litterære skrivnings potentiale for identitetsudvikling. Samtidig er der også paralleller til Jeppe Bundsgaards pointer om autenticitet og til forskellige tidligere pointer om selvtillid og selvstyring. Vigtige nøgleord, jeg udleder fra Healey, omfatter betydning af *sanser og følelser, værdsættelse, fantasi, frihed, bevægelse, det at skabe noget nyt, udforskning af egne idéer, identitetsudvikling, det sociale, agency og kontekst.*

Opsamling

Her afslutter jeg min teoretiske udredning af muligheder for at forstå skrivelyst som begreb. Jeg har løbende antydnet tråde og paralleller på tværs af kilder, men som det også er fremgået er det vanskeligt at danne et overblik over, præcis hvordan de forskellige pointer forholder sig til hinanden. Det uddyber jeg i min diskussion. Her vil jeg afsluttende pointere i forhold til min problemformulering, at undersøgelsen i hvert fald viser, at skrivelyst ikke på nogen simpel måde lader sig definere som begreb.

6 Diskussion

Nøgleord på tværs af kilder

I de foregående dele har jeg udledt nøgleord fra kilder, som jeg vurderer, kan bidrage til forståelsen af skrivelyst som begreb. Undervejs har jeg antydnet forskellige sammenhænge på tværs. Her vil jeg diskutere, hvad det på baggrund af min udredning er muligt at sige om skrivelyst som begreb samlet set. Jeg vil begynde med at konstatere, at det er kompliceret at sige noget samlet. Overordnet er der ligheder mellem fx pointer hos Steffensen og Healey, når de fremhæver vigtigheden af fantasiens udfoldelse. Eller hos Jeppe Bundsgaard og Boscolo og Hidi, når de fremhæver betydningen af, at skrivning skal give mening. At kortlægge alle tråde på tværs er vanskeligt. Min egen proces med at fortolke resultaterne er foregået af flere omgange, og her vil jeg beskrive processen i tre led. Som et første forsøg på overblik har jeg lavet en oversigt over projektets forskellige kilder og deres nøgleord med betydning for forståelsen af skrivelyst, se bilag 1. Her ses de nøgleord, som jeg løbende igennem opgaven har nævnt i opsamlende afsnit. Samlet set er der overvældende mange nøgleord, og de peger umiddelbart i flere forskellige retninger og ind i forskellige forskningsfelter – skivedidaktik, psykologi, filosofi og dannelse m.fl. Det vender jeg tilbage til. På den baggrund er det en central pointe i mit projekt, at skrivelyst er et yderst komplekst begreb. For alligevel at nærme mig muligheder for at definere det, har jeg i andet led af min bearbejdning organiseret mine analyseresultater kodet efter nøgleordene og ikke efter kilden, se bilag 2. Det har jeg gjort for at få overblik over, hvor der er konsensus mellem kilder, hvor der er uenigheder eller forskelle. Jeg opfatter den organisering som min nedbrydning af skrivelystbegrebet i dets dimensioner og i de forskellige betydninger, der kan ligge i ordet (jf. mit metodeafsnit). Oversigten giver et nyt og mere interessant billede, end den første oversigt. Her bliver det fx tydeligt, at ingen nøgleord optræder alene hos en enkelt kilde. Eksempelvis er *autonomi* et nøgleord. Betydningen af autonomi dækker på tværs af kilder både selvstændighed, uafhængighed og indflydelse. Ordet optræder direkte hos Ryan og Deci og hos Boscolo og Hidi; men Trine Bundsgaard skriver også om noget lignende, når hun lægger vægt på, at skrivelyst for hende hænger sammen med selv at kunne bestemme. Jeppe Bundsgaard bruger heller ikke ordet autonomi, men han skriver om, at elever skal føle, at de gør en forskel, når de skriver i autentiske situationer. Det forstår jeg som noget, der også kan betyde, at børn skal føle, at de har reel mulighed for indflydelse i verden omkring dem. Et andet eksempel er

nøgleordet *kreativ udfoldelse*. Det fremhæver Trine Bundsgaard som vigtigt for hendes egen skrivelyst, Bo Steffensen har også fokus på det, og Healey argumenterer i sin forskning for det samme aspekt. *Interesse* er et vigtigt nøgleord på tværs af forskningen. Selvom der er forskellige vinkler på det, så ser jeg en konsensus om, at interesse er afgørende for motivation. Jeg nævner disse eksempler fra min bearbejdning af nøgleord for at vise, at jeg ud fra fortolkning af mine kilder og deres nøgleord har samlet mulige betydninger på tværs og skabt et overblik over dem. Oversigten i bilag 2 opfatter jeg ikke som noget endeligt resultat; men den er vigtig for at illustrere den kompleksitet, der træder frem i min undersøgelse. En væsentlig ting at nævne her er, at alle pointer fra de formidlende antologikapitler på forskellige måder er underbygget i forskningsartiklerne. Det peger på en anden central pointe fra min undersøgelse: Nok er skrivelyst et flertydigt begreb, det er relativt uudforsket, og det er stadig i proces med at blive defineret; men det er ikke grebet ud af den blå luft. Det er i mine analyser tydeligt, at forskellige fagfolk lægger vægt på forskellige vinkler, men jeg vil hævde, at de hver især fremhæver noget med relevans for et samlet skrivelystbegreb. Dog er der ingen af mine kilder, som dækker alle de aspekter, der viser sig i den samlede undersøgelse. Skal jeg sige noget samlet, er det derfor dette: Skrivelyst kan ud fra min undersøgelse bedst opfattes som et paraplybegreb for et antal underområder der til sammen danner skrivelyst. Et paraplybegreb med flere end 20 underområder (se bilag 2) er dog ikke særlig anvendeligt i praksis, og derfor vil jeg gå et skridt videre: I tredje led af min fortolkningsproces har jeg forsøgt at inddele nøgleordene i nogle grupper, som har til formål at vise mulige overordnede komponenter af skrivelyst. Hvor jeg i trin 2 var fintfølede i forhold til teksterne og gik fortolkende til værks overfor mine kilder, deres pointer og betydningen af dem på tværs, så er jeg i trin 3 gået mere eksperimenterende frem og har ud fra en gruppering af nøgleordene formuleret fem overordnede komponenter af skrivelyst, som jeg præsenterer i det følgende (se bilag 3).

Komponenter af skrivelyst

I min formulering af komponenter har tre ting været vigtige: For det første ønskede jeg, at alle nøgleord fra min undersøgelse så vidt muligt var repræsenteret. For det andet ønskede jeg på samme tid mindst mulig kompleksitet af hensyn til muligheden for at anvende komponenterne i praksis eller som udgangspunkt for videre undersøgelse af skrivelyst. For det tredje har det været vigtigt, at komponenterne tager udgangspunkt i perspektivet hos den, der har (eller ikke har) skrivelyst, nemlig barnet. Jeg har tidligere skrevet, at jeg ser skrivelyst

som en indre oplevelse, der kan påvirkes på forskellige måder udefra. Det jeg nu prøver at skitsere mere konkret er, hvilke komponenter den indre oplevelse består af for barnet. Det betyder, at det ikke er nok, at en voksen fx opfatter, at barnet kan skrive, eller at en voksen opfatter en skriveaktivitet sådan, at barnet har indflydelse: Barnet skal selv opleve, ”jeg kan skrive”, og ”jeg har indflydelse”. Derfor tager min formulering af komponenter udgangspunkt i dette barns ’jeg’, og hvad det skal opleve, for samlet set at opleve skrivelyst.⁸

1) Jeg kan skrive

Denne komponent indeholder de nøgleord, der på forskellige måder knytter sig til kunnen, evner og kompetence. Dvs. både den faktiske formåen (kompetencen) og de selvopfattelser, der knytter sig til den (selvtillid). Den rummer også selvstyring. Barnet har lært at skrive, kan udfolde skrivning, han ved hvad han skal, hvordan man gør, og han kan løse evt. udfoldninger i skriveprocessen med en vis følelse af kontrol og egen-indflydelse. I kompetencebegrebet på tværs af mine tekster ligger også det, at kompetencerne bliver understøttet positivt, og at der er mulighed for, at de kan udvikle sig. Mulige forskningsfelter knyttet til denne komponent kunne være: Skrivedidaktik, retorik og pædagogik.

2) Jeg er interesseret

Denne komponent handler om, at den der skriver, skal være positivt orienteret imod det at skrive. Dvs. barnet må være interesseret i det emne, han skal skrive om, i den aktivitet, som skrivningen består af, eller i den situation, som han skal skrive i. Jeg kobler således også denne komponent sammen med de nøgleord, der handler om, at skrivning skal give mening: Barnet oplever eller har før oplevet, at det giver mening for ham at beskæftige sig med skrivning. På den måde er nøgleordet autenticitet også placeret under denne komponent. Det er det bl.a., fordi flere af mine kilder argumenterer for, at autenticitet kan være med til at øge interesse. Mulige forskningsfelter knyttet til denne komponent kunne være: Psykologisk og kognitiv forskning, skriveforskning og retorik.

3) Jeg har indflydelse

Her indgår de nøgleord, der handler om autonomi og agency. Selvstyring er også delvist med her. Indflydelse skal forstås både i forhold til skrivningen helt konkret, altså at barnet har indflydelse på, hvad han skal og vil skrive, og hvordan han vil gøre. Han kan tage

⁸ Jeg forestiller mig dog ikke nødvendigvis, at et barn sætter præcis de ord på, som jeg gør her.

selvstændige beslutninger undervejs, og han bliver taget alvorligt som skribent. Han har mulighed for at udtrykke sig, som han selv vil; han har en stemme, som kan blive hørt. Han har en følelse af, at det har betydning, at han skriver. Således indebærer denne komponent også oplevelsen af at have indflydelse ”i verden”, overfor ægte læsere, i virkelige situationer. Dermed er nøgleordet autenticitet også en del af denne komponent. Mulige forskningsfelter knyttet til denne komponent kunne være: Børnelitteratur- eller børnekulturforskning, psykologisk forskning, antropologiske barndomsstudier, skriveforskning.

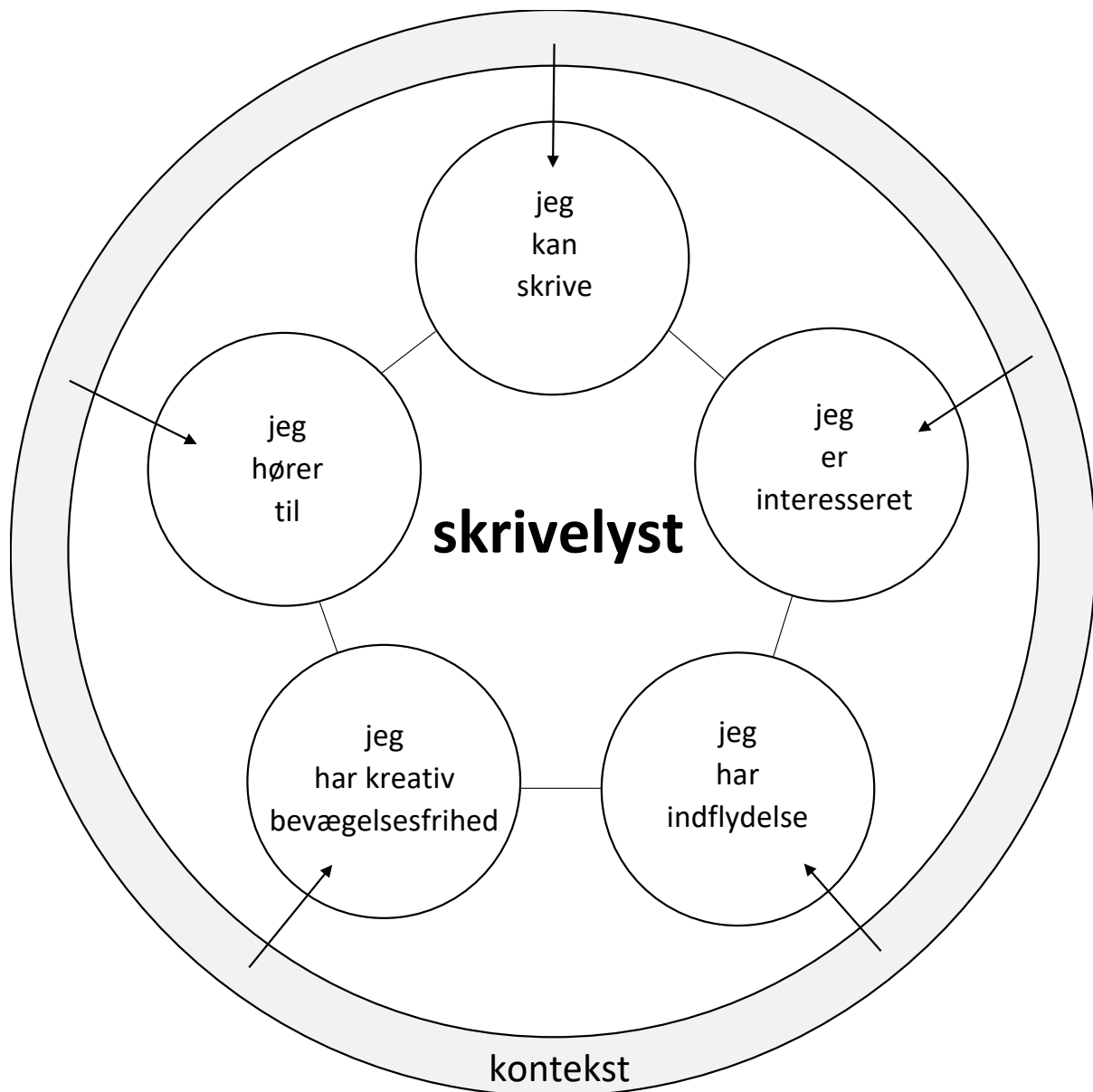
4) Jeg har kreativ bevægelsesfrihed

Der er en relativt stor gruppe af nøgleordene, der kredser om fantasi, indre dialog og den kreative skabelsesproces på forskellige måder. Jeg kobler dem her sammen med Healeys pointer om mulighed for fri bevægelse i processen. Jeg formulerer derfor en komponent, der handler om bevægelsesfrihed forstået bredt: Barnet har mulighed for og tid til at udforske sine idéer og bruge sin fantasi. Han har mulighed for at forholde sig legende til idéer og bevæge sig frit rundt i sit idélandskab uden indgreb udefra. Han har mulighed for gennem sin kreativitet (fx via fortælling) at skabe noget nyt, som ikke var der før. Han føler sig fri til at vælge mellem idéer, til at bestemme sig for noget og ombestemme sig igen. Mulige forskningsfelter knyttet til denne komponent kunne være: forskning i kreativitet, forskning i børns leg, filosofi og dannelsesforskning, børnekulturforskning.

5) Jeg hører til

Denne komponent indeholder de nøgleord, der kredser om identitet, følelser og selvet på forskellige måder, og så indeholder den også det som Ryan og Deci kalder tilhørsforhold eller oplevelse af fællesskab. Dvs. at det *at høre til*, når man skriver, kan betyde flere ting: Barnet må føle at han hører til i aktiviteten, i situationen og i fællesskabet. Han må kunne se sig selv som ”sådan én der skriver”. Han må kunne genkende sig selv og kunne spejle sig i det han selv skriver, ”fortælle sig selv”, ”se sig selv” og ”skabe sig selv” gennem skrivning. Samtidig må han opleve et tilhørsforhold i situationen eller i et fællesskab med andre, fx ved at flere skriver sammen, eller ved at dele erfaringer med skrivning. Han må være anderkendt som et selvstændigt individ, og han må føle, at han bliver taget alvorligt. Det er en del af denne komponent, at barnet er godt tilpas, når han skriver – både fysisk og følelsesmæssigt. Mulige forskningsfelter knyttet til denne komponent kunne være: Psykologi, barndomsforskning, filosofi og dannelsesforskning, skriveforskning.

Disse fem komponenter udgør mit samlede bud på, hvad skrivelyst som paraplybegreb kan dække over. Jeg opfatter ikke komponenterne som en endelig definition, men som et forslag til videre udforskning og faglig diskussion. Nogle af nøgleordene (autenticitet, autonomi og selvstyring) har jeg placeret på tværs af komponenter. En anden mulighed var, at autenticitet havde sin egen komponent. Det viser blot, at der er flere mulige måder at organisere det på, at dette er ét forslag, og at forslaget kan diskuteres. Jeg opfatter desuden ikke komponenterne som skarpt afgrænsede fra hinanden. Det er en fordel ved komponenterne, at de er formuleret, så de er umiddelbart forståelige også i en praksissammenhæng. Desuden synliggør de forskellige vigtige områder, man kan undersøge nærmere i forskning eller sætte ind overfor i praksis med skrivning og skriveundervisning, fx hvis man vil styrke børns skrivelyst. Hver komponent kan udvikle sig, skrivelyst er ikke noget statisk. Den udvikler sig forskelligt hos forskellige børn, og den er ikke det samme hele tiden i alle sammenhænge ved alle former for skrivning. På baggrund af min undersøgelse er det fejlagtigt at tro, at ét særligt tiltag eller én bestemt didaktik kan skabe skrivelyst for alle elever i alle sammenhænge. Komponenterne tydeliggør desuden, at skrivelyst ikke kan undersøges fra ét forskningsfelt alene. Dette er et vigtigt resultat af min undersøgelse. Skrivelyst er stadig komplekst at forholde sig til, men jeg vil hævde, at komponenterne skaber overblik over den kompleksitet. Jeg forestiller mig, at de kunne være med til at gøre skrivelyst mere håndgribeligt i praksis og mere tilgængeligt at undersøge forskningsmæssigt. I mine oversigter over nøgleord fremgår det, at kontekst er noget, næsten alle kilder nævner som betydningsfuldt. I forbindelse med komponenterne har jeg fokuseret på barnets indre oplevelse af skrivelyst. Min undersøgelse peger dog på, at den indre oplevelse altid er afhængig af konteksten, omstændigheder og vilkår for skrivning. Jeg illustrerer i figur 1, hvordan jeg ser for mig, at kontekst og komponenter hænger sammen:



Figur 1: Komponenter af skrivelyst

Som jeg her forsøger at vise, så påvirker konteksten de forskellige komponenter og indvirker dermed på den samlede oplevelse af skrivelyst. Kontekstens betydning for hver komponent er dermed også noget man ville kunne undersøge mere specifikt.

Man kan indvende imod mine komponenter, at det stadig står relativt uklart, hvilke præcise grænseflader og indbyrdes relationer, de har, eller om nogle komponenter er mere afgørende end andre. Det er min formodning på baggrund af den viden, jeg har nu, at alle komponenter må være i spil, for at skrivelyst rigtig kan trives; men det kan jeg ikke konkludere på baggrund af mit projekt. Yderligere undersøgelse vil givetvis kunne skabe mere klarhed over disse spørgsmål. I den proces er det sandsynligt, at andre komponenter

eller andre organiseringer kunne opstå. Man kan også indvende, at inddragelse af andre kilder kunne have ført til andre nøgleord og dermed andre komponenter. Det kan jeg ikke afvise; men jeg vil nævne, at der ligger et meget grundigt litteratursøgningsarbejde og en omhyggelig udvælgelsesproces bag min undersøgelse.

I antologierne om skrivelyst, som jeg behandlede i del 4, er der flere forfattere, der har fokus på, hvad skrivning i specifikke genrer kan betyde for skrivelyst. Genrespørgsmålet er blot ét eksempel på noget, som jeg ikke har prioriteret at have særligt fokus på i min undersøgelse. Det er primært fordi forfatterskoler for børn har været mit udgangspunkt, og her skriver børnene udelukkende i litterære fiktionsgenrer. Jeg ser dog komponenterne som uafhængige af, hvilke genrer, børn skriver i. I det følgende diskuterer jeg mine komponenter af skrivelyst i relation til konteksten forfatterskoler for børn.

Skrivelyst i forfatterskoler for børn

Jeg har tidligere beskrevet, hvad karakteriserer forfatterskolerne som kontekst for børns skrivning. Jeg fremhævede betydningen af den professionelle forfatter og af undervisningen som et praksisfællesskab mellem forfatter og børn. Jeg fremhævede også, at udgivelser af børnenes tekster har betydning, og at børnene ifølge Skyggebjerg oplever, at de bliver bedre til at skrive, og at forfatterskolen er et vigtigt fællesskab for dem. Umiddelbart tyder min undersøgelse på, at forfatterskolen i et vist omfang understøtter alle fem komponenter af skrivelyst. De børn, der deltager i forfatterskolerne, har kompetencer til at skrive, og de udvikler deres kompetencer ret specifikt i forfatterskolen. Praksisfællesskabet i forfatterskolen er givetvis med til at understøtte, at de også løbende udvikler selvstyring og selvtillid, bl.a. gennem erfaringsudveksling med den professionelle forfatter (*Jeg kan skrive*). Mht. interesse for skrivning, må man antage, at børn i forfatterskoler ikke nødvendigvis er repræsentative for alle børn. De er børn som allerede har interesse for litteratur og skrivning, og i forfatterskolen har de mulighed for at udvikle denne interesse yderligere. Det er samtidig tydeligt, at børnene i forfatterskolerne oplever, at det giver mening at skrive. Når de iscenesættes som forfatterspirer og får udgivet deres tekster, er det med til at fastholde oplevelsen af, at der er en mening med at skrive, og at man også som barn kan skrive til ægte læsere (*Jeg er interesseret*). Den tredje komponent har også tydelig relevans i forhold til forfatterskolerne. Noget af det, jeg fremhævede, var børnenes indflydelse på undervisningen, respons og skriveaktiviteter. Ud over det ligger der også en form for indflydelse, autonomi og agency i det, at børnene iscenesættes som forfattere i praksisfællesskabet og via udgivelser

(*Jeg har indflydelse*). Børnene i forfatterskolerne italesætter, at der er forskel på skrivning i skolen og skrivning i forfatterskolen. Meget af det de siger i den forbindelse handler om den frihed, de oplever i forfatterskolen. Kun fantasien sætter grænser, der er ikke noget, man *skal*, og børnene kan i sidste ende selv bestemme suverænt over egne tekster og processer (*Jeg har kreativ bevægelsesfrihed*). Man kan sige om min sidste komponent, at børnene i forfatterskolen sandsynligvis igen adskiller sig fra flertallet ved allerede på forhånd at opfatte sig selv som ”sådan nogen der skriver”, fordi de jo er tilmeldt en forfatterskole. Dog vil jeg nævne om denne komponent, at praksisfællesskabet igen spiller en rolle på den måde, at børnene meget tydeligt italesætter, at fællesskabet om skrivning har betydning. Det identitetsmæssige er også på spil, når børnene fx siger, at de kan se sig selv på en ny måde, når de skriver om deres egne følelser, eller når de fremhæver venskaber, som de opbygger med andre børn i forfatterskolen (*Jeg hører til*).

Komponenterne for skrivelyst kan altså bl.a. bruges til at give en mulig forklaring på, hvorfor skrivelyst tilsyneladende blomstrer i forfatterskoler for børn. Det ville være relevant at bruge dette som udgangspunkt for at undersøge skrivning i forfatterskoler nærmere – bl.a. med henblik på at skabe mere skrivelyst i skolen, jf. min indledning.

Videre undersøgelse af skrivelyst

Som allerede antydnet er der mange veje at gå i ift. videre undersøgelser af skrivelyst. Som jeg har vist, repræsenterer hver komponent flere forskellige begreber og muligheder for forskningsmæssige tilgange, og man kan gå til undersøgelser én komponent ad gangen. Det ville også være relevant at undersøge komponenternes indbyrdes relationer og muligheder for forskellige balancer imellem dem: Kunne man fx forestille sig, at et barn med meget lav selvtillid ift. kunnen ville opleve øget skrivelyst ved mulighed for at skrive med meget høj grad af kreativ bevægelsesfrihed? Den slags spørgsmål giver komponenterne skærpet mulighed for at stille. Jeg har ikke mulighed for at gå i detaljer med alle potentielle vinkler og undersøgelser her; men det er en pointe i sig selv, at mulighederne er overvældende mange. Her vil jeg pege på to konkrete forslag til fokus i undersøgelser. Det ene tager udgangspunkt i på komponenten *jeg hører til*, det andet i komponenten *jeg har kreativ bevægelsesfrihed*. Begge forslag med interesse for, hvordan erfaringer fra forfatterskolerne kunne inspirere skolens undervisning. Det er nærliggende at antage, at der i skolen bl.a. er fokus på, at elever skal udvikle deres skriftlige kompetencer (dvs. komponenten *jeg kan skrive*). I den nyeste

danske skriveforskning kan man se fokus på, at skrivning skal give mening for eleverne (Molbæk 2019), hvilket kunne relatere sig til komponenten *jeg er interesseret* og måske *jeg har indflydelse*. Det ville være interessant at undersøge, om erfaringer fra praksisfællesskabet i forfatterskolerne særligt kunne styrke *jeg hører til* og *jeg har kreativ bevægelsesfrihed* for elever i skolens skriveundervisning. Helt konkret foreslår jeg som det første, at man kunne undersøge, hvordan det ville påvirke skoleelevers oplevelse af at *høre til* i forbindelse med skrivning, hvis de 1) i højere grad skrev sammen i klasserummet og udvekslede erfaringer med hinanden om skrivning og 2) hvis læreren også skrev og udvekslede erfaringer med børnene. Dette er noget, som Healey også peger på som et potentiale for udvikling af skriveundervisning i skolen (Healey 2019, 193). Det er desuden en kendt pointe fra den retoriske didaktik at skriveundervisere selv bør være udøvende (fx Murray 2004).

Det andet konkrete fokus, jeg vil foreslå, relaterer sig til forfatterskolernes eksklusive fokus på litterær fiktionsskrivning. Med særligt henblik på komponenten *jeg har kreativ bevægelsesfrihed*, foreslår jeg, at man kunne undersøge, om en praksis med netop fiktionsskrivning indeholder særlige potentialer for at styrke børns skrivelyst. Nogle af Healeys pointer peger igen i den retning, men han undersøger det ikke specifikt: Hvad ville det betyde for særligt denne komponent af børns skrivelyst i skolen, hvis der fx var mindre fokus på at skrive ”godt” og ”rigtigt” i forskellige specifikke genrer og mere fokus på at udforske sin fantasi og finde på fortællinger (jf. Healey 2019, 184)?

Det er grundlæggende besværligt at undersøge skrivelyst. Børnelitteraturforskningen, skriveidaktikken og muligvis flere andre forskningsfelter må samarbejde. Begreber og betydninger flyder sammen i en kompleks suppe. Alligevel viser min undersøgelse, at det er meningsfuldt at forsøge. Komponenter for skrivelyst giver overordnet mening som knapper man kan dreje på i forhold til børns skrivelyst i praksis. Man kan diskutere om det bør være et mål, at alle børn skal have lige så meget skrivelyst som dem der går på forfatterskole, eller om alle børn skal være forfattere. Det mener jeg ikke. Jeg mener heller ikke, at man generelt kan sige, at der findes skrivelyst i forfatterskoler og ingen skrivelyst i skolen. Jeg kan dog se i mine formidlende og videnskabelige kilder, som stammer fra skolepraksis, at manglende skrivelyst er et almindeligt problem i skolen. Derfor mener jeg i forlængelse af Skyggebjerg og på baggrund af min undersøgelse, at der ligger et stort potentiale for skolen i at udforske forfatterskolen som en kontekst, hvor forskellige komponenter af skrivelyst ser ud til at blive understøttet med succes.

7 Konklusion

I min problemformulering stiller jeg to spørgsmål: 1) Hvilken viden får man gennem en undersøgelse af skrivelyst som begreb i udvalgte formidlende og forskningsbaserede kilder? 2) Hvordan kan denne viden bruges til dels at definere komponenter af begrebet skrivelyst og dels at pege på muligheder for undersøgelse af skrivelyst i praksis? Jeg vil konkludere, at der for det første fremkommer den viden, at skrivelyst er et yderst komplekst begreb, som umiddelbart peger i mange retninger og ind i flere forskellige forskningsfelter. For det andet viser mine analyser, at det er meningsfuldt at definere skrivelyst som et paraplybegreb for forskellige komponenter, og jeg argumenterer i projektet for, at det er via disse komponenter, skrivelyst kan defineres og undersøges i praksis. Jeg har analyseret hhv. fagligt formidlende og videnskabelige tekster med henblik på en udredning af skrivelyst som begreb. Jeg har vist, at der i faglige antologier om skrivelyst ikke findes et entydigt bud på en definition af, hvad fagfolk taler om, når de taler om skrivelyst. Derimod består bøgerne af mange forskellige bud. Desuden er der påfaldende meget fokus på, hvordan voksne kan påvirke skrivelyst udefra og meget lidt fokus på børns indre perspektiv. I analyserne af udvalgte forskningsartikler har jeg vist, at det er muligt at indkredse skrivelyst som begreb ved at undersøge beslægtede begreber som motivation, interesse og oplevelse; og jeg har også vist, at der i en sådan udredning fremkommer overvældende mange vinkler og nøgleord med mulige betydninger for skrivelyst som begreb. I min diskussion har jeg i en tredelt fortolkningsproces vist forskellige måder at organisere nøgleord fra analyserne på. På baggrund af den proces har jeg opstillet fem overordnede komponenter for skrivelyst. Komponenterne er formuleret ud fra min gruppering af nøgleord, og de tager udgangspunkt i barnets indre oplevelse: *Jeg kan skrive* (kompetence, selvtillid, selvstyring mfl.), *jeg er interesseret* (meningsfuldhed, autenticitet, udviklingspotentiale mfl.), *jeg har indflydelse* (autonomi, agency, autenticitet mfl.), *jeg har kreativ bevægelsesfrihed* (fantasi, idélandskab, kreativ udfoldelse mfl.) og *jeg hører til* (identitet, følelser, tilhørsforhold mfl.). I figuren *Komponenter af skrivelyst* har jeg desuden vist, hvordan den indre oplevelse af skrivelyst altid er afhængig af konteksten. Figuren viser en samlet syntese af mit projekt, og dermed illustrerer den også min mest centrale konklusion. Jeg viser yderligere i min diskussion, at de fem komponenter for skrivelyst ser ud til at kunne forklare, hvorfor skrivelyst tilsyneladende blomstrer i forfatterskoler for børn. Med det udgangspunkt har jeg peget på muligheder for nærmere at udforske erfaringer fra forfatterskoler med henblik på at skabe skrivelyst i skolen.

Konkret har jeg foreslået, at skolens skriveundervisning kunne lade sig inspirere af forfatterskolens praksisfællesskab, hvor voksne og børn udveksler erfaringer og skriver sammen, og jeg har foreslået at udforske, om der ligger et særligt potentiale for komponenter af skrivelyst i arbejdet med fiktionsskrivning. Komponenterne for skrivelyst peger ind i forskellige forskningsfelter. Hvis skrivelyst for alvor skal blive et videnskabeligt defineret begreb, må disse forskningsfelter samarbejde. Det er altså kompliceret at undersøge skrivelyst. Alligevel kan jeg med min undersøgelse argumentere for, at skrivelyst kan og bør undersøges nærmere. Det er både relevant for det børnelitterære felt og for skrivedidaktikken.

Formålet med mit projekt var at bidrage til begrebsudvikling og det faglige sprog med hvilket vi taler om skrivelyst. Jeg ønskede også at pege på muligheder for videre undersøgelse af skrivelyst i praksis. De formål mener jeg er opfyldt. Man kan indvende, at projektet efterlader en del ubesvarede spørgsmål. Således er det klart, at endelige svar på de spørgsmål, som mit projekt rejser, vil kræve yderligere studier. Dog ser jeg mit projekt som et relevant bidrag og et muligt udgangspunkt for videre diskussion og undersøgelse.

Perspektivering

Som en afsluttende perspektivering vil jeg kort præsentere en idé til et praksistiltag som er simpelt, men som kunne have konkret betydning for udvikling af det faglige sprog og den fælles faglige forståelse af skrivelyst: *Dialogmøder* mellem forfattere fra forfatterskolen og skolelærere der underviser i skrivning. Min inspiration til denne idé stammer fra organisationen First Story i England:⁹ De har en række programmer, hvor skoleelever deltager i skriveforløb med professionelle forfattere. Som en del af deres programmer, afholder de møder og workshops, hvor forfattere og lærere udveksler erfaringer, tilsyneladende til stor nytte for begge parter. Danske forfattere og lærere kunne på dialogmøder diskutere skrivelyst med udgangspunkt i erfaringer, udfordringer og måske komponenter af skrivelyst. Idéen stammer fra First Story; men jeg tilføjer noget væsentligt, nemlig at elever inviteres til dialogmøderne for fx at fortælle om deres oplevelser med forskellige former for skriveopgaver. Børn skal ikke diktere undervisning, men hvis vi ønsker at forstå børns skrivelyst, så må vi (jf. Gubar) høre børns meninger, stemmer og oplevelser for at få deres syn på, hvad der skal til for at skabe undervisning der styrker skrivelyst.

⁹ First Story – changing lives through writing: <https://firststory.org.uk/>

Resumé in English

Children's fiction writing is inadequately researched both in children's literature studies and in writing research. In Denmark, the prevalence of *author schools for children* is a relatively new phenomenon. Here children spend their free time outside of school writing fiction together and taking lessons with professional authors. This is relevant for children's literature studies because the notion of children *as authors* emphasizes their roles as enactors and producers of literary texts. For writing studies this is of special interest because no one has yet researched what motivates some children to spend their free time writing, which is otherwise an activity normally associated with the context of school. This project incorporates an interdisciplinary approach, as I explore theoretically the concept of children's enjoyment in writing by answering these two research questions:

- 1) What knowledge can one obtain by performing a theoretical examination of writing enjoyment as a concept in professional and academic sources?
- 2) How may that knowledge both contribute to the task of defining components of writing enjoyment as a theoretical concept, and point to possible ways of examining writing enjoyment further in practice?

The project outlines the specific context for writing that author schools for children represent. Different professional uses of the term *writing enjoyment* are then analyzed in texts originating from anthologies about writing enjoyment in school writing. Next I explore elected academic texts to look for possible interpretations of writing enjoyment. As the concept is not yet explicitly investigated, I explore the related concepts of children's motivation, children's interest and children's experience in writing. I collect keywords from the different sources throughout the project, and in the discussion, I experiment with different ways of understanding and organizing these keywords. The project results in the establishment of these five components essential to the concept and experience of writing enjoyment: *I am able to write, I am interested, I have agency, I have freedom of movement, I belong*. I then discuss these five components in relation to author schools for children and I propose multiple ideas for further investigation of writing enjoyment in practice. The main conclusion of the project is that writing enjoyment is a complex concept that requires cooperation among several disciplines of research in order to facilitate further knowledge. I argue that working with components is a feasible approach to attain more specific knowledge about children's writing enjoyment in theory and practice.

Litteratur

- Andersen, I. (2008). *Den skinbarlige virkelighed*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Boscolo, P.; Hidi, S. (2007). *Writing and Motivation*. Emerald Group Publishing Limited.
- Boscolo, P.; Hidi, S. (2007). The multiple meanings of Motivation to Write. *Studies in Writing*. Vol. 19 Writing and Motivation. 1-14.
- Brandt, D. (2015). *The Rise of Writing – Redefining Mass Literacy*. Cambridge University Press.
- Bundsgaard, J. (2011). ”Skrivelyst i autentiske situationer”. I: Madsbjerg, S.; Friis, K. *Skrivelyst og læring*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Bundsgaard, J. m.fl. (2009). *Kompetencer i dansk*. København: Gyldendals Forlag.
- Bundsgaard, T. (2011). ”At være på tomandshånd med sig selv”. I: Madsbjerg, S.; Friis, K. *Skrivelyst og læring*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Corbett, E. P. J.; Connors, R. J. (1999). *Classical Rhetoric for the Modern Student*. New York: Oxford University Press.
- Fine, E. S. (2016). *The Drive to Write: Inside the Writing Lives of Five Fiction Authors*. Afhandling. Lokaliseret 12. Maj 2020: <https://aura.antioch.edu/etds/271>
- Flower, L.; Hayes, J. R. (1980). ”A Cognitive Process Theory of Writing”. *College Composition and Communication*, 31.
- Gubar, M. (2016). ”Et risikabelt foretagende. At tale om børn i børnelitteraturforskningen”. *Passage – Børnelitteratur nu*. vol. 75. Aarhus Universitetsforlag. 21-29.
- Gubar, M. (2013). ”Risky Business: Talking about Children in Children’s Literature Criticism”. *Children’s Literature Association Quarterly*, vol. 38, 4. Winter. The Johns Hopkins University Press. 450-457.
- Healey, B. (2019). ”How Children Experience Creative Writing in the classroom”. *Australian Journal of Language and Literacy*. 42. 3. 184-194.
- Heger, S. (2019). *Fortællerstemmer i litterære tekster skrevet af børn – og hvad de fortæller om børnelitteraturen*. Skriftlig eksamen på Master i børns litteratur og medier, modul 2.
- Heger, S. (2020). ”Når skrivelysten blomstrer”. *Klods Hans*. no.1/20. Selskabet for Børnelitteratur IBBY Danmark.
- Hetmar, V. (2019). *Fagpædagogik i et kulturformsperspektiv*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

- James, A. & James, A. (2012). "Agency". *Key concepts in Childhood Studies*. Sage Publications.
- Lipstein, R.L.; Renninger, K.A. (2007). "Putting things into words: the development of 12–15-year-old students' interest for writing". In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) and P. Boscolo & S. Hidi (Volume Eds.), *Studies in Writing, Volume 19. Writing and Motivation* (pp. 113–140). Oxford: Elsevier
- Madsbjerg, S.; Friis, K. (2013). *Skrivelyst i fagene*. Viborg: Dansk Psykologisk forlag.
- Madsbjerg, S.; Friis, K. (2012). *Skrivelyst i børnehaven*. Viborg: Dansk Psykologisk forlag.
- Madsbjerg, S.; Friis, K. (2012). *Skrivelyst i et socialpædagogisk perspektiv*. Viborg: Dansk Psykologisk forlag.
- Madsbjerg, S.; Friis, K. (2011). *Skrivelyst og læring*. Viborg: Dansk Psykologisk forlag.
- Molbæk, M. L. (2019). *Skrivning i skolen som autentisk praksis – potentialer og udfordringer*. Ph.d-afhandling. DPU, Aarhus Universitet.
- Murray, D. (2004). *A Writer Teaches Writing*. Revised second edition. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Møller, R. B. (2010). "Et forsvar for kvantitativ hedonisme". *Res Cogitans*. No. 7, vol. 1, 129-169.
- Neergaard, D. d. (2018). "Tyrannosofaen". *Fandango 4*. København: Gyldendal. 96-102.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). "Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being". *American Psychologist*. Vol. 55 (1), 68-78.
- Skyggebjerg, A. K. (2016). "En forfatterskole for børn. Fritidslivets bud på et praksisfællesskab." *Barnboken – tidsskrift för barnlitteraturforskning* Vol. 39.
- Steffensen, B. (2011). "Hvad får man ud af at skrive? En neuropsykologisk tilgang til skrivelyst". I: Madsbjerg, S.; Friis, K. *Skrivelyst og læring*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Tangaard, L. (2019). *Lær af lyst*. København: FFDs Forlag.

Bilag 1-3

Bilag 1 Arbejdsrapport, analyseproces 1: Kodet efter kilder

Kilde	Nøgleord for skrivelyst
Trine Bundsgaard	indre dialog skabe nyt frihed ægte læsere at blive taget alvorligt som skribent (autonomi)
Bo Steffensen	skrive uden grund at få øje på sig selv kreativ udfoldelse skabe nyt identitetsudvikling
Jeppe Bundsgaard	meningsfuldhed grund til at skrive autentiske situationer autonomi det skal gøre en forskel ægte læsere teksterne lever rigtigt konteksten
Ryan & Deci	(indre motivation, indre tilfredsstillelse) autonomi kompetence tilhørsforhold (fællesskab)
Boscolo & Hidi	vilje til og interesse for skrivning meningsfuldhed selvtillid evne til selvstyring konteksten
Lipstein & Renninger	interesse som samspil mellem elev og emne interesse som udvikling (dynamisk) kompetencer selvtillid evne til selvstyring konteksten
Brett Healey	sanser og følelser værdsettelse (interesse) fantasi frihed skabe nyt bevægelse (dynamisk) idélandskab uden formål med formål identitet selvtillid agency det sociale konteksten

Bilag 2 Arbejdsrapport, analyseproces 2: Kodet efter nøgleord og betydning for skrivelyst

Nøgleord	Kilder	Kommentar	Præcision af nøgleordet ift. skrivelyst	Mulig komponent?
Kompetence	J. Bundsgaard Ryan & Deci Boscolo & Hidi		Kompetence som det at besidde evner, at vide hvad der skal til og kunne håndtere udfordringer i en given situation	Jeg kan
Selvtillid	J. Bundsgaard Ryan & Deci Boscolo & Hidi Healey		Man skal føle at man kan (og at man er god til det)	Jeg kan (jeg er god til det, og jeg kan udvikle mig)
Selvstyring	T. Bundsgaard Ryan & Deci Boscolo & Hidi		Inkl. selvregulering, selvkontrol, egenindflydelse, evne til målsætning. (Kontrol over skriveprocessen)	Jeg ved hvad man skal og hvordan man gør og jeg har egenkontrol (indflydelse)
Autonomi	T. Bundsgaard J. Bundsgaard Ryan & Deci Boscolo & Hidi	J. Bundsgaard bruger ikke lige det ord, men han siger at eleverne skal føle, at det gør en forskel når de skriver	Mulighed for at tage selvstændige beslutninger og for at have indflydelse, at blive taget alvorligt	Jeg har indflydelse og noget at skulle have sagt
Agency	Healey	Er det en nuance af autonomi? De overlapper i hvert fald	Magt til selv at handle og bestemme og udtrykke sig	Jeg kan selv bestemme
Mening / meningsfuldhed	T. Bundsgaard J. Bundsgaard Boscolo og Hidi	(overlapper med autonomi)	Det er meningsfuldt at skrive	Jeg har noget at skulle have sagt / Jeg ved hvorfor jeg skriver
Autentisk situation og "ægte læsere"	T. Bundsgaard J. Bundsgaard Boscolo & Hidi	(overlapper med meningsfuldhed og autonomi)	Jeg skriver for at gøre en forskel eller for at nogen skal læse det "rigtigt"	Jeg ved hvorfor jeg skriver
Grund til at skrive (nyttigt)	J. Bundsgaard Boscolo og Hidi		Det nytter, det gør en forskel	Jeg ved hvorfor jeg skriver
Frihed ("bevægelsesfrihed", forstået ret bredt) "Movements"	T. Bundsgaard Healey	Overlapper med det dynamiske	Ingen af dem bruger ordet "leg", men det kunne også være en vinkel at udforske. Skrivelyst som knyttet til en følelse af leg?	Jeg føler mig fri til at vælge mellem idéer, til at bestemme og ombestemme mig
Indre dialog	T. Bundsgaard Healey			Jeg kan udforske idéer (tid og mulighed)
Fantasi (fortælling)	Steffensen Healey		At have mulighed for at bruge fantasi	Jeg har mulighed for at

Idélandskab Nysgerrighed				bruge min fantasi
Kreativ udfoldelse	T. Bundsgaard Steffensen Healey		Leg er også et relevant ord her	Jeg kan udfolde min fantasi og mine kreative idéer
Skabe noget nyt (fortælling)	T. Bundsgaard Steffensen Healey			Jeg finder på og skaber noget nyt
Dynamisk	T. Bundsgaard Healey Lipstein & Renninger	Overlapper med "frihed" og interesseudvikling – selve det at skrivelyst ikke er statisk	Er muligvis noget mere overordnet end en egentlig komponent	Jeg har det forskelligt med at skrive på forskellige tidspunkter
Vilje til skrivning Interesse for emne Interesse for aktivitet (værd sættelse)	Boscolo & Hidi, Renninger & Lipstein Healey		(også i betydningen vilje til at skrive)	Jeg vil gerne skrive / Jeg er interesseret i emnet eller aktiviteten
Interesseudvikling	Renninger & Lipstein Boscolo & Hidi		Interesse er ikke noget statisk	Jeg er interesseret i emnet eller aktiviteten
Tilfredsstillelse (i sig selv) "skrive uden grund"	Steffensen Ryan & Deci		Her kunne også ligge noget med leg.	Jeg kan lide at skrive
Emotions / følelser Sanser	Steffensen Healey	Dette er med til at gøre det komplekst, fordi det hverken kan måles eller observeres af en lærer. Mht. metode om det med at måle – det gør måske at man har et argument for at interessere sig nærmere for de børn der skriver "af sig selv"		Jeg kan se mig selv som en der skriver Jeg føler mig godt tilpas, når jeg skriver (fysisk og følelsesmæssigt) Mine sanser bliver positivt stimuleret (?)
Identitet ("the self") (stimulering og udvikling)	Steffensen Ryan & Deci Healey	Overlapper og hænger til en vis grad sammen med tilhørsforhold		Jeg kan se mig selv som en der skriver Jeg oplever mig selv ude fra
Tilhørsforhold (fællesskab)	T. Bundsgaard J. Bundsgaard Ryan & Deci		Høre til i aktivitet, i situation, i fællesskab	Jeg hører til / jeg er en del af et fællesskab
Kontekst	J. Bundsgaard T. Bundsgaard Ryan & Deci Boscolo og Hidi Lipstein & Renninger Healey		Ydre påvirkning på forskellige måder som påvirker de indre faktorer	Konteksten understøtter mig

Bilag 3 Arbejdsrapport, analyseproces 3: Gruppering af nøgleord (komponenter)

1) Jeg kan skrive

Kompetence (jeg har lært at skrive, jeg kan)

Selvtillid

Selvstyring

Jeg ved hvad man skal og hvordan man gør – jeg udvikler mig, jeg kan løse udfordringer

Mulige forskningsfelter: Skriveforskning, pædagogik, didaktik, retorik

2) Jeg er interesseret i at skrive

Positiv orientering mod skrivning (vilje)

Interesse (i emne og/eller aktivitet)

En følelse af at det giver mening at skrive

Autenticitet

Læsere

Mulighed for udvikling

Mulige forskningsfelter: Psykologisk og kognitiv forskning, skriveforskning, retorik

3) Jeg har indflydelse når jeg skriver

Autonomi

Agency

Autenticitet¹⁰

Selvstyring¹¹

Mulige forskningsfelter: Børnekulturforskning (børnelitteraturforskning). Psykologisk forskning, retorik, antropologiske studier af barndom, skriveforskning

4) Jeg har kreativ bevægelsesfrihed når jeg skriver

Idélandskab

Fantasi

Indre dialog

Kreativ udfoldelse

Skabe nyt (fortællinger)

Dynamisk udfoldelse

Frihed (bevægelsesfrihed, til at træffe valg i proces og tekst, uden indgreb ude fra)

Kreativitet

¹⁰ Jeg har *autenticitet* med under både interesse og indflydelse. En anden mulighed var, at det havde sin egen kategori. Det har jeg dog ikke valgt.

¹¹ Det samme som ovenfor gælder principielt for *selvstyring* som jeg her har fordelt mellem kompetence og indflydelse.

Mulige forskningsfelter: Forskning i kreativitet og performance, forskning i børns leg, filosofi og dannelsesforskning, børnekulturforskning.

5) Jeg hører til når jeg skriver

Identitet (identitetsudvikling)

Autonomi¹²

Følelser

Sanser

Tilhørsforhold (det sociale, fællesskab)

Mulige forskningsfelter: Psykologi, barndomsforskning, filosofi og dannelse, børnelitteraturforskning, skriveforskning (skribentidentitet).

¹² Autonomi er placeret både under indflydelse og tilhørsforhold.