



TIDSSKRIFT FOR
DANSKDIDAKTISK FORSKNING

Fantasiens afgørende rolle i skriveundervisning

Stine Heger, ph.d.-stipendiat, DPU, Aarhus Universitet.

Artiklen bygger på en empirisk undersøgelse af børns skrivning og skrive lyst i såkaldte forfatterskoler for børn. Undersøgelsen viser bl.a., at udfoldelse af fantasien i skrivning har en særlig værdi for de deltagende børn og unge, og at muligheden for at få lov til selv at finde på er central for at skabe og vedligeholde deres lyst til at skrive. Artiklen analyserer, hvad der karakteriserer børns og unges oplevelser med fantasi i skrivning i forfatterskoler. I analysen inddrages et retorisk didaktisk perspektiv fra Giambattista Vico. På den baggrund diskuterer artiklen, hvordan børns oplevelser med fantasi i skrivning i forfatterskoler kan give anledning til refleksioner over litteratur- og skriveundervisning i danskfaget. Den empiriske metode i undersøgelsen er eksplorativ og etnografisk. Via det retorisk-didaktiske perspektiv er det artiklens formål at danne en forbindelse mellem børns erfaringer fra forfatterskoler og tanker om fantasi, fiktion og skrivning i danskfaget. Artiklen konkluderer, at perspektiver og udsagn om fiktionsskrivning fra børn i forfatterskoler harmonerer med tanker fra den retoriske didaktik, som handler om fantasiens centrale rolle i undervisning og skrivning. Artiklen argumenterer således empirisk og teoretisk for, at stimulering af fantasien, fx i fiktionsskrivning, kan være et afgørende element af både litteratur- og skriveundervisning.

“ Fokus i undersøgelsen er på børnenes oplevelser med at skrive i forfatter-skolerne.

Introduktion

Hvad kan du godt lide ved at skrive? Det spørgsmål har været et omdrejningspunkt for mine samtaler med børn og unge, som går i forfatterskole i fritiden. Ganske ofte har svaret lydt: ”Jeg kan godt lide at finde på” eller ”jeg vil gerne bruge min fantasi”. Det er disse svar, som danner udgangspunkt for artiklen her. I de seneste godt 15 år er der i Danmark kommet et stigende antal af forfatterskoler for børn: organiserede fritidstilbud (ofte i regi af folkebibliotek eller ungdomsskole), hvor børn og unge (typisk mellem 12 og 18 år) kan gå til skrivning hos professionelle forfattere. Børnene skriver deres egne historier og digte og bliver guidet i skriveprocessen, lærer at opbygge plot og karakterer, at bruge sproget kreativt osv. På trods af denne opblomstrende litterære skrivekultur blandt børn findes der sparsom forskning på området (Heger, 2024a, 2024b; Kjerkegaard, 2024; Skyggebjerg, 2016). Dette gælder i øvrigt både forfatterskoler for børn og forfatterskoler i det hele taget (Bang, 2022; Lind, 2023; Mygind, 2023). Forsker i børnelitteratur og didaktik Anna Karlskov Skyggebjerg har foreslået, at erfaringer fra forfatterskoler, hvor nogle børn kommer frivilligt, kan bruges til at skabe mere lyst til skrivning for flere børn i skolen. Også ifølge den amerikanske skriveforsker Deborah Brandt ligger der et stort udforsket potentiale i at studere skriveoplevelser blandt børn og unge, der selv ”orienterer sig mod skrivning” (Brandt, 2015, s. 134). Artiklen er motiveret af denne grundlæggende idé og bygger på et længerevarende etnografisk feltarbejde foretaget i forbindelse med et ph.d.-projekt, hvor jeg har fulgt tre forskellige forfatterskolehold på Sjælland i 2021–2023. I alt tre voksne forfattere og 22 børn mellem 11 og 18 år deltager i den samlede undersøgelse. Fokus i undersøgelsen er på børnenes oplevelser med at skrive i forfatterskolerne. Jeg har således undersøgt, hvilken viden om skrivelyst man kan opnå ved at undersøge aktivt skrivende børns egne perspektiver på den gode skriveoplevelse. Den samlede undersøgelse viser flere aspekter af gode skriveoplevelser;¹ men et centralt aspekt, som denne artikel udfolder, er børnenes værdsættelse af fantasi i skrivning. Dét at få lov til selv at finde på medvirker til disse børns (fortsatte) lyst til og glæde ved at skrive. Artiklen analyserer derfor udsagn fra samtaler med skrivende børn i forfatterskoler, der knytter sig til dette empiriske tema. Artiklen vil for det første vise, hvad der karakteriserer børn og unges oplevelser med fantasi i skrivning i forfatterskoler. I analysen inddrager jeg et retorisk didaktisk perspektiv fra den italienske filosof og retoriker Giambattista Vico (1668–1744). Vico placerer fantasien centralt i sine overvejelser om didaktik og skrivning, og jeg udforsker, hvordan det tematisk fokuserede empiriske materiale fra forfatterskolerne kan forstås i samspil med Vicos teori. På den baggrund vil artiklen for det andet diskutere, hvordan denne forståelse af børns oplevelser med fantasi i skrivning i forfatterskoler kan give anledning til refleksioner over litteratur- og skriveundervisning i danskfaget.

I løbet af mit forskningsarbejde (feltarbejde i forfatterskoler, relaterede besøg i skoleklasser, samtaler med børn, unge, voksne forfattere og lærere samt læsning af eksisterende relateret forskning) er det blevet synligt, at der både i praksis og i forskning findes en kløft mellem viden fra professionelle forfattere, deres skrive- og undervisningspraksisser og viden om skrivning i danskfaget. Denne kløft adresseres også delvist i andre nyere forskningsprojekter af Anne Bock inden for danskfagsdidaktikken (2024) og af norske Bjørn Arild Ersland, forfatter og professor i skrivekunst samt leder af innovations- og forskningsprojektet *Skriv som du vil* (Walgermo, Uppstad & Ersland, 2024).² Bock og Ersland iværksætter på hver deres måde skrivning i skoleklasser, eksperimenterer og analyserer, bl.a. ved at inddrage erfaringer fra professionelle forfattere. Forbindelsen mellem disse skrivefaglige felter (hhv. professionelle forfattere og modersmålsfag) er desuden noget, som også internationale forskere efterspørger i relation til skrivning i skolen, se fx Myhill et al. (2021). I artiklen her vil jeg etablere en sådan forbindelse ved at inddrage et perspektiv fra Vico og den retoriske didaktik, som kan danne en slags bro mellem børns erfaringer fra forfatterskoler og tanker om fantasi og fiktion i danskfaget.

Metodisk tilgang

Etnografisk feltarbejde i forfatterskoler for børn

Artiklen bygger grundlæggende på en retorisk opfattelse af skrivning (Hellspøng, 2006; Kock, 2012; Matthiesen, 2013) og på analyser af børns perspektiver via tilgange, som stammer fra børnelitteraturforskning (Gubar, 2013) og childhood studies (Spyrou, 2018; Warming, 2019). Det særlige ved en retorisk tilgang til skrivning er i denne sammenhæng, at den er forankret i en praktisk tradition, hvor skrivning opfattes som en aktiv praksis, der udføres intentionelt: At skrive er en form for social deltagelse, et middel til at informere, overbevise, underholde og bevæge andre mennesker (Moon, 2012). Jeg anskuer forfatterskoler for børn som en kontekst, hvor deltagerne af egen vilje mødes for at udtrykke sig gennem skrivning. De gør det for at udvikle praktiske, håndværksmæssige skrivefærdigheder og for at øve sig i at virke på læsere ved at udtrykke deres egne følelser, idéer, oplevelser og historier.

Den empiriske metode i undersøgelsen er eksplorativ og etnografisk. Det empiriske materiale er produceret i løbet af et feltarbejde, hvor jeg løbende har besøgt tre forskellige forfatterskolehold. De tre hold ligger tre forskellige steder på Sjælland, og de har det til fælles, at de er organiserede fritidstilbud, hvor alle interesserede inden for aldersgruppen kan tilmelde sig og deltage. De mødes alle en eftermiddag om ugen i to timer på et kommunalt folkebibliotek. Jeg har fulgt de tre hold ved at være med hver uge, når de mødtes, og jeg fulgte dem skiftevis hen over en periode på halvandet år i 2021–2023. Det er en udbredt etnografisk grundopfattelse, at forskeren

“ I undersøgelsen operationaliseres skrivelyst empirisk ”ved at undersøge konkrete skriveoplevelser, som af aktivt skrivende børn defineres som positive eller gode, og som gør, at de (fortsat) kan lide at skrive”.

på feltarbejde ikke *samler* data, men snarere *producerer* empirien (Bundgaard et al., 2018; Cerwonka & Malkki, 2007; Hastrup, 2017). De empiriske temaer er på samme måde ikke nogle, som bare findes i materialet, de skabes i forskerens læsninger og fortolkninger (Hoek, 2014; O'Reilly, 2012). Det er altså min grundlæggende forståelse, at det empiriske materiale bliver skabt og samskabt i de situationer og interaktioner, jeg som forsker har indgået i. Med ordet ”materiale” signalerer jeg, at der er tale om righoldige, meningsfulde indholdselementer, som skal fortolkes og forstås frem for at blive målt eller kodet som data. Antropologerne Allaine Cerwonka og Liisa H. Malkki skriver med henvisning til hermeneutikkens hovedskikkelse, Hans-Georg Gadamer: ”[U]nderstanding is not merely a reproductive but always a productive activity as well” (2007, s. 25). I mine analyser af materialet foregår en dynamisk vekselvirkning mellem empiriske tematikker og teoretiske perspektiver (Bundgaard & Mogensen, 2018); men det er empiriens temaer, dvs. børnenes perspektiver på skrivelyst og -oplevelser, som har defineret fokus og sat analyserne i gang. Samtaler med de deltagende børn har været en meget central del af feltarbejdet, hvilket jeg vender tilbage til i artiklens analytiske del.

Skrivelyst, fantasi og fiktionsskrivning

Artiklen her er således baseret på en større undersøgelse af børns skrivelyst i fritiden i forfatterskoler. I undersøgelsen operationaliseres skrivelyst empirisk ”ved at undersøge konkrete skriveoplevelser, som af aktivt skrivende børn defineres som positive eller gode, og som gør, at de (fortsat) kan lide at skrive” (Heger, 2025, s. 23). Jeg opfatter skrivelyst som et praksisforankret samlebegreb, forstået på den måde, at det er en fagterm, som benyttes i praksis, i formålsbeskrivelser og i læremidler (se fx Elf & Troelsen, 2021; Madsbjerg & Friis, 2011; Michaelsen & Rise, 2023), men som er svagt forankret i eksisterende forskning, og som derfor kan indeholde en flertydighed af teoretiske implikationer (se også Heger, 2020; 2025). Både i dansk og international forskning fremstår det generelt uklart, hvordan skrivelyst relaterer sig til fx skriveglæde, engagement eller motivation. I nogle tilfælde sættes der lighedstegn mellem skrivelyst og motivation (Madariaga & Duus, 2023), mens skrivelyst eller ”writing enjoyment” i andre sammenhænge opfattes som noget, der kan føre til øget motivation (Myhill et al., 2023). Noget af det, der mangler svar på i den eksisterende forskning, er, hvad skrivelyst er eller kan være for børn og unge selv. Ofte bygger forskningen primært på læreres rapporter om skriveundervisning (Alves-Wold et al., 2024). Dette understreger nødvendigheden af den operationalisering, som anvendes her, hvor de deltagende børns skriveoplevelser og perspektiver er sat i centrum for undersøgelsen af skrivelyst. I relation til artiklen her er det væsentligt, at fantasien er ét blandt flere centrale temaer, når de deltagende børn selv skal beskrive, hvordan gode skriveoplevelser ser ud.

“ Fiktion er en særlig udtryksform, skriver Lorentzen, ”der kan anspore og nære fantasien hos mennesker”, og ”fiktionen er en som om-virkelighed, for hvilken det gælder, at den ikke refererer til en empirisk virkelighed” – i hvert fald ikke nødvendigvis.

I artiklens analyse viser jeg altså eksempler fra et større etnografisk materiale. Eksemplerne er udvalgt i forbindelse med gentagne såkaldte episodiske læsninger og fænomenologiske, tematiske analyser af det samlede materiale (Bundgaard & Mogensen, 2018; Hoek, 2014; O'Reilly, 2012). Det er bl.a. et analytisk princip at gennemlæse materialet med blik for delte oplevelser og erfaringer, såkaldte ”structures of experience” (van Manen, 2018, s. 79). I artiklen her indgår eksempler, der knytter sig specifikt til de dele af mine samtaler med de deltagende børn, som handler om temaet fantasi og børnenes værd-sættelse af fantasien som en vigtig del af gode skriveoplevelser for dem – og altså dermed fantasien som et vigtigt aspekt af skrivelyst. Sideløbende med læsninger af dette empiriske materiale har jeg udforsket teoretiske perspektiver på fantasi. Flere moderne filosoffer, som fx John Dewey (1910/2008) og Martha Nussbaum (1997, 2010), anser fantasien og stimuleringen af den som et uundværligt aspekt i undervisnings- og uddannelsesmæssige sammenhænge. Dewey skriver blandt andet, at fantasiens specifikke funktion er at opfatte virkeligheder og muligheder, der ikke viser sig eller kan sanses her og nu (1910/2008), mens Nussbaum argumenterer overordnet for, at kunst og litteratur ”play a vital role, cultivating powers of imagination that are essential to citizenship” (1997, s. 85). Dewey og Nussbaum er også filosoffer, som Bock henviser til. Men som jeg senere vil vise, så er Vicos opfattelse af fantasien og dens betydning bemærkelsesværdig relevant i relation til mit materiale.

Fantasiens betydning er også fremhævet i Folkeskolens formålsparagraf, hvor der står, at ”Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle” (Børne- og undervisningsministeriet, 2006, stk. 2). I danskfaget mere specifikt kobles fantasien og dens ud-foldelse ofte til arbejdet med skønlitteratur og fiktion, sådan som fx danskdidaktikeren Rasmus Fink Lorentzen gør det i artiklen ”Litterær fiktion og fantasi” (2022): Fiktion er en særlig udtryksform, skriver Lorentzen, ”der kan anspore og nære fantasien hos mennesker”, og ”fiktionen er en som om-virkelighed, for hvilken det gælder, at den ikke refererer til en empirisk virkelighed” – i hvert fald ikke nødvendigvis. Litterær fiktion lægger op til, at læseren skal bruge sin forestillingsevne, og mødet med det fiktive indbyder således læseren til at bruge sin fantasi (2022, s. 68). Min forståelse af fantasi og fiktion i denne artikel er på den ene side helt i tråd med dette. Men hvor Lorentzen udelukkende beskæftiger sig med og argumenterer for læsning og reception af fiktion, så er det på den anden side mit ærinde at udforske samme tema i relation til skrivning og produktion. Jeg bruger betegnelsen *fiktionsskrivning* om den praksis, der finder sted i forfatterskoler for børn. Jeg forstår fiktionsskrivning som skabelsen af både poesi- og prosatekster, som udspringer af fantasien, og som indeholder opfundne og forestillede verdener, karakterer, begiven-

heder osv. I forfatterskolerne er det en skrivepraksis, hvor kunstneriske, æstetiske greb afprøves og anvendes i egen skrivning, bl.a. med henblik på at opnå en forståelse for, hvordan litterære tekster kan virke på læseren.

I det følgende præsenterer jeg først Vicos retoriske perspektiv på fantasi for dernæst at inddrage det i analyse og diskussion af det empiriske materiale fra forfatterskolerne.

Teoretisk perspektiv

Fantasien i centrum hos retoriker og didaktiker Giambattista Vico

Retorikken var oprindeligt en lære om, hvordan man underviste folk i at tale deres sag i samfundet, og den har således sit grundlag i en kommunikativ praksis. Derfor er retorik et fag, der beskæftiger sig med produktion af tekst og med teksters virkning – ikke kun med teori og analyse af tekster. Ofte fremhæves Isokrates (436–338 f.v.t.), Cicero (106–43 f.v.t.) og Quintilian (ca. 35–98) som den retoriske didaktiks kerneskikkelser, og deres betydning for den retoriske (skrive)didaktik er da også utvetydig (Matthiesen, 2013). Her retter jeg opmærksomheden mod den lidt mere oversete Giambattista Vico (1668–1744). Vico er forbundet til den litterære retorik,³ og hans bidrag til didaktikken kan ses som en udvidelse og modernisering af nogle af de idéer, der er grundlagt i den antikke retoriske tradition. Han fremhæves af retoriker Lennart Hellspong som en helt central didaktisk tænker:

Vico har en bredde i sit pædagogiske perspektiv, som man næppe møder hos nogen anden af retorikhistoriens ledende skikkelser. Hans syn på læring begrænser sig ikke til, hvordan man underviser i retorik (...) Det omfatter et principielt funderet didaktisk program, som på mange måder står i modsætning til den logisk-deduktive metode, som Vico opfattede som tidens dominerende uddannelsesideologi. Vicos didaktiske tænkning [kan] selv i dag synes aktuel som en inspirationskilde til en retorisk didaktik, altså en gennemtænkt tilgang til, hvordan man nærmer sig undervisningens problemer fra et retorisk perspektiv. (2006, s. 9, min oversættelse fra svensk original)

Det er René Descartes' uddannelsesfilosofi, som Vico på sin tid skriver sig op imod (jf. Hellspong). Den cartesianske rationalisme adskilte sandhed fra studiet af humanvidenskaberne, videnskab fra værdi og fornuft fra fantasi. Studier af litteratur blev accepteret som noget, der kunne udvide og stimulere sindet, men også som noget, der potentielt kunne lede tanken på afveje og dermed være farligt for det rationelle liv (Iheoma, 1993, s. 46). Vicos teori er udviklet som en modreaktion på disse tanker, og det, der gør ham særligt interessant

“ Skolen skal derfor ifølge Vico bidrage til elevernes udvikling af fantasien som noget af det vigtigste.

i denne artikels sammenhæng, er hans syn på fantasien og dens centrale betydning i en samlet uddannelse og didaktik. Descartes' fokus på rationalitet, adskillelsen af sind og krop samt idéen om, at viden bedst opnås gennem fornuft og logisk analyse, er et perspektiv, der i høj grad har påvirket vestlig tænkning inden for filosofi, videnskab og uddannelse (Iheoma, 1993; Halkier, 2002; Yagelski, 2011). Vicos forbehold over for denne rationelle og kritisk-deduktive undervisningsmetode var fx, at den "begrænser tankens bevægelse til et sprogligt område, som allerede er udstykket". Skal grænser for tænkning overskrides, skal det ifølge Vico bl.a. ske ved hjælp af fantasien (Halkier, 2002, s. 148). Vico opfatter således fantasien som en basal erkendelsesform, og det er igennem den, mener han, at enhver form for tænkning kan blive rig på idéer. Skolen skal derfor ifølge Vico bidrage til elevernes udvikling af fantasien som noget af det vigtigste. Uden en livlig forestillingsevne⁴ bliver kritikken – dvs. den analytiske evne til at kategorisere og vurdere – tør og død (Hellspong, 2006, s. 10). Vico skriver i *Vor tids studiemetode*, udgivet første gang i 1709:

vore kritikere anbringer deres primære sandhed før, uden for og oven over enhver forestilling om noget konkret anskueligt. Men de belærer de unge om denne sandhed for tidligt (...) For som alderdommen udmærker sig ved fornuften, udmærker ungdommen sig nemlig ved fantasien, der altid er blevet betragtet som et lykkeligt varsel om fremtidig begavelse, og som på ingen måde må neddæmpes. (1709/1997, s. 25)

Ungdommen har ifølge Vico mulighed for at bringe et frisk bud på virkeligheden, så længe de unge ikke præsenteres for en allerede sammenkædet orden eller en allerede vedtaget fornuft. Dette skal her ikke forstås som en romantiseret forestilling om barnets uovertrufne fantasi, men snarere som en grundlæggende idé om, at fantasien ikke står i modsætning til – men snarere danner grundlag for – rationelle tænkemåder. I Vicos perspektiv er fantasien altså ikke et supplement til logisk tænkning, men en nødvendig betingelse for al menneskelig forståelse og læring. Mere konkret må man altså først lære at forestille sig, afsøge og finde på, før man kan lære at analysere, bedømme og vurdere. Vico argumenterer for, at poetisk skabelse ligger til grund for sociale og kulturelle strukturer. I "verdens barndom" var mennesker af natur "sublime poeter" udstyret med "robuste sanser og yderst stærk fantasi". Ved hjælp af disse udviklede mennesket en "poetisk visdom", i hvilken de første sprog og skriftsystemer findes (Vico, 1744/1998, paragraffer 186, 367, 375). Den pædagogiske implikation af dette hos Vico er, at undervisningsmetoder bør følge den historiske og psykologiske proces for udviklingen af det menneskelige sind og derfor altid have sansernes og fantasiens aktiviteter som noget primært (Iheoma, 1993, s. 50). Denne del af Vicos tænkning afspejler et fortidigt syn på historie og udvikling, men idéen om fantasien som en grund-

“ The foundations of education are poetic. We begin as poets (...) To become subtle wielders of the rational prose (...) we must first develop the poet in each child.

læggende erkendelsesform er fortsat aktuel. Ifølge Iheoma kan samme argumentation findes i forskning, der omhandler mundtlige fortællekulturer, fx hos Kieran Egan: "The foundations of education are poetic. We begin as poets (...) To become subtle wielders of the rational prose (...) we must first develop the poet in each child" (Egan, 1988, citeret af Iheoma, 1993, s. 50).

I en artikel om Vicos betydning for pædagogikken i en dansk kontekst skriver Lise Halkier, at Vico ikke fuldstændig afviser rationalismens muligheder, men at han binder fantasien sammen med sproget, virkeligheden og intellektet. Halkier fremhæver, at reformpædagogikken i Danmark har været med til at skabe en udbredt opfattelse af, hvad det vil sige at bruge sin fantasi og være kreativ: Menneskets skabende evne er blevet opfattet som et før- eller ikke-sprogligt fænomen, kreativitet er "et følelsesmæssigt projekt i den enkelte, løstrevet fra intellektuelle processer". Denne konvention har præget opdragelse og undervisning i skoler og daginstitutioner i årtier (Halkier, 2002, s. 144). Halkier giver det eksempel, at musik og billedkunst traditionelt kategoriseres som "kreative" eller skabende fag, mens dansk og historie er "boglige" fag, og at der ofte opstår en slags modsætningsforhold i opfattelsen af disse kategorier. Man kan måske diskutere, om denne opfattelse stadig er lige dominerende i dag, fx med blik for det aktuelle fokus på "æstetiske læreprocesser" som en mulig del af alle fag (EMU, 2024). Dog er modsætningsforholdet stadig synligt i praksis, når skabende aktiviteter og processer opfattes og formuleres som noget, der skaber "nogle andre erkendelser end de mere kognitive og refleksive".⁵ Reformpædagogikken så fantasien som central for læring, og i den forstand står den i modsætning til det rationelle fokus hos Descartes. Men ifølge Halkier opretholder den samtidig en adskillelse mellem kreativitet/fantasi på den ene side og intellekt/fornuft på den anden. Det, der gør Vico særlig i denne optik, er, at han repræsenterer "den mest vidtgående opløsning" af denne adskillelse (Halkier, 2002, s. 145). En pointe, som også Iheoma fremhæver som Vicos "powerful rejection of the traditional antinomy between reason and imagination" (1993, s. 45).

Vico repræsenterer altså en uddannelsesfilosofi, som udfordrer en dualisme mellem krop og sind og rationaliteten som primært udgangspunkt for viden. Han argumenterer for en integreret tilgang, der værdsætter individets levede, sanselige oplevelser og fantasien som noget helt centralt – for menneskelig kognition og kultur i almindelighed og for undervisning i skrivning i særdeleshed. Han fremhæver værdien af udforskning, udfoldelse og erfaringer i skrivning frem for fx et stærkt fokus på allerede vedtagne konventioner. Fantasien er for Vico en kreativ evne, der er forankret i den symbolske kraft af billedet, og som er dybt involveret i alle erkendelsesprocesser (Iheoma, 1993, s. 49; Vico, 1744/1998). Vico ser

derfor det poetiske sprog med dets billedrige og metaforiske natur som en forudsætning for fantasiens udvikling og udfoldelse. Han plæderer for undervisningsmetoder, der prioriterer elementer som historiefortælling, myteskabelse og brugen af metaforer, fordi det giver eleverne mulighed for at engagere både deres fantasifulde og rationelle evner. Vico formulerer ikke direkte en teori om skrivning i moderne forstand; men han repræsenterer en retorisk didaktisk position, hvorfra man kan se skrivning som en vigtig skabende aktivitet, der bør involvere udfoldelsen af elevernes fantasi og forestillingsevne, fx i fiktionsskrivning. I en retorisk didaktik generelt spiller deltagernes egen kommunikation en afgørende rolle, og tekstproduktion er et centralt aspekt. Når man læser en tekst, er det med henblik på at lære noget om, hvordan man selv kan skrive. Man er derfor optaget af spørgsmål om, *hvordan teksten virker*. Man undersøger dette spørgsmål med henblik på selv at kunne *virke* igennem egen tekstproduktion – og således også skabe tætte forbindelser mellem læsning og skrivning (se fx Kock, 2013, s. 90–91; Matthiesen, 2013).

Uden at dette er en erklæret didaktik i forfatterskolerne, så er det overvejende sådan, de arbejder med skrivning. De læser de tekster, de selv producerer på stedet, og med forfatteren som mentor og forbillede hjælper de hinanden med at undersøge og forstå, hvordan udkast og tekstbidder virker, og hvordan de evt. kunne skrives på andre måder. Fiktionsskrivningen er her sjældent koblet til en bestemt afgrænset genre. Når børnene skriver deres digte og historier i forfatterskolen, er der fokus på selve det element i skrivning, der handler om at finde på, digte, skrive noget frem, der ikke var der før. Det at træne fantasien og at fremelske "the poet in each child" gennem skrivning udfolder sig som en naturlig praksis i forfatterskoler for børn. I min undersøgelse af forfatterskolerne er det børnenes egne udsagn og perspektiver, der har styret mit blik mod fantasiens betydning for deres oplevelser med skrivning. I min eksplorative, analytiske proces med at forstå disse oplevelser i dybden har Vicos teori vist sig som en væsentlig ramme for at nuancere og uddybe denne forståelse.

Analyse: Fantasi i skrivning i forfatterskoler for børn

"Det, jeg godt kan lide ved at skrive, er, at man bare skal bruge sin fantasi"

I det etnografiske feltarbejde fulgte jeg tre forskellige forfatterskolehold ved at være med, når de mødtes en gang om ugen, ved at observere undervisning og skrivepraksis, ved selv at deltage i skrivning samt ved løbende at interagere og tale med de deltagende børn og unge. Jeg anvender en bred forståelse af det etnografiske interview, som dækker alt fra uformel, tilfældigt opstået snak til mere planlagte samtaler ud fra forberedte fokuspunkter eller spørgsmål. Rytter og Olwig bruger betegnelsen "snak som etnografisk metode" (2018, s. 181;

“ Som Spyrou også påpeger, så er det et grundvilkår, at alle ”stemmer”, både voksnes og børns, til enhver tid vil være medierede i en vis udstrækning.

se også Spradley, 1979/2016). Jeg har i feltarbejdet haft fokus på at forstå de deltagende børns skriveoplevelser og deres perspektiver på skrivning og undervisning. Jeg har arbejdet ud fra det, som Warming kalder et ”tilstræbt inde-fra-perspektiv” (2019, s. 67–68), og med udgangspunkt i en dybdegående etnografisk refleksivitet (Spyrou, 2018).⁶ Dette indebærer bl.a. en grundlæggende bevidsthed om, at børns perspektiver i forskning altid er ”hørt/set, forstået, fortolket, udvalgt og gengivet af voksne” (Warming, 2019, s. 67–68), og at børns perspektiver ikke kun er det, de siger med ord, det er også det, de ikke siger, det, de gør og ikke gør. Derfor har jeg opholdt mig vedvarende og tålmodigt sammen med de deltagende børn og tilstræbt en dybdegående forståelse for konteksten, bl.a. via min egen deltagelse i skrivepraksis. Som Spyrou også påpeger, så er det et grundvilkår, at alle ”stemmer”, både voksnes og børns, til enhver tid vil være medierede i en vis udstrækning: ”[N]either children nor adults are complete and mature to offer a centered, uncontaminated understanding of the world” (2018, s. 199). Jeg forsøger i feltarbejdet at udvide mit eget perspektiv og nærme mig børnenes så vidt muligt, idet jeg samtidig må anerkende, at jeg aldrig vil kunne se med deres øjne eller indtage deres perspektiv fuldstændigt (Warming, 2019). Mine mange samtaler med børnene kredsede om, hvad de kan lide ved at skrive i forfatterskolen, og hvad de kan lide ved at skrive mere generelt. Et gennemgående tema for disse samtaler er fantasiens betydning for skrivning, idet børnenes egne ord tydeligt illustrerer fantasiens rolle og værdi for dem i deres skriveoplevelser:

”Det, jeg godt kan lide ved at skrive, er, at man bare skal bruge sin fantasi. Der er ikke nogen grænser, du er egentlig bare i din egen verden. Det er også meget sjovt, fordi du kan få inspiration fra alt muligt, du kan helt seriøst skrive et digt om en blomst, som svajer sig i vinden og ikke andet.”

— Sara 13 år

Saras udsagn er ét eksempel blandt mange på, at børnene sætter fantasien i centrum for gode skriveoplevelser. De italesætter fx, som Sara gør det, gennemgående fantasien som et vigtigt mulighedsrum. Det er gennemgående på tværs af samtalerne med børnene, at de omtaler og værdsætter den ”grænseløse” fantasi, på samme måde som Vico fremhæver tankens frie bevægelse som noget værdifuldt. Sara beskriver en bevægelse væk fra øjeblikket og ind i sin egen imaginære verden. Her er alt muligt, når man finder på – også at rette al opmærksomhed mod det mest simple og enkle som en blomst i vinden. Med Vico kan man sige, at Sara udtrykker poesien i spændet

mellem fantasiens uendelige muligheder og det simple billede af en blomst, der bevæger sig i vinden.

Det går igen i mit materiale, at børnene omtaler fantasi som noget, de gerne vil og godt kan lide at *bruge*. De udtrykker en stærk værdsættelse af muligheden for at få lov til selv at finde på, fx:

”Jeg kan godt lide at finde på min *egne* ting.”
— *Billie 13 år*

“ I skolen, der skal altid være så mange grænser. Så kan man bøje reglerne lidt, ik, men det kan lærerne ikke rigtig lide.

”Jeg kan godt lide selv at opdigte historier.”
— *Thea 14 år*

Fantasi og det at finde på er for disse børn en praksis, hvor de selv er aktivt skabende og producerende, et aspekt, som også er fremtrædende hos Vico, idet han også forbinder fantasien med skabende aktivitet. I en samtale med 14-årige Esther taler jeg med hende om, hvilke skriveøvelser hun specifikt kan lide i forfatterskolen. Hun forklarer mig om en opvarmningsøvelse, hvor forfatteren tildeler dem ét ord ad gangen, som de så skal indarbejde i en tekst løbende, imens de skriver. Mens vi taler sammen om dette, begynder hun at sammenligne sine erfaringer fra forfatterskolen med den skrivepraksis, hun kender fra skolen:

Esther: ”Det er måske også bare... I skolen... I skolen, der skal altid være så mange grænser. Så kan man bøje reglerne lidt, ik, men det kan lærerne ikke rigtig lide. Men så nogle gange i opvarmningsøvelsen her, så kan jeg godt lide, at hvis man virkelig kommer i gang med noget, så får jeg bare lyst til at gå hjem og skrive videre på det (...)”
[Prøv at sige, hvad du mener med grænser?]
Esther: ”Altså, sådan nogle opgaver, man bliver stillet...”
[Nåh, altså, sådan rammer for en opgave, at så skal det være på en bestemt måde?]
Esther: ”Mmhmm, ja.”
[Og er det ikke så sjovt eller hvad?]
Esther: ”Nej! For så kan man bare ikke få lov til at bruge sin fantasi (...) Jeg synes, det bliver rigtig kedeligt, når man ikke selv får en chance for at finde på.”

Især Esthers sidste bemærkning understreger min pointe om den betydning, der for børnene ligger i ”at bruge fantasien”: Det er den aktivt producerende praksis, de værdsætter. En anden pointe, som går igen her, er, at fantasien er ”grænseløs”. Det går igen i citaterne fra Sara og Esther, og det er bemærkelsesværdigt, fordi de kommer fra hvert deres forfatterskolehold i to forskellige byer. Det er børnene selv, der bringer ordet ”grænser” ind i vores samtaler, og de to piger har altså ikke haft mulighed for at overhøre hinandens samtaler.

Det er en generel oplevelse for børnene i forfatterskolerne, at de værdsætter en praksis, hvor fantasiens mulighedsrum ikke bliver begrænset af for mange (voksne) regler, konventioner eller krav. Børnene foretrækker at skrive tekster, hvor de kan iværksætte og omsætte deres egne idéer. Det er også et vigtigt element, at de får mulighed for at bringe deres egne erfaringer med ind i fantasien og trække på dem, når de skal finde på:

”[Det, jeg kan lide ved at skrive, er,] at når du har for mange idéer og tanker, kan du sætte dig og skrive dem ned. At opfinde et univers med sjove karakterer. Du kan gøre virkeligheden derinde til, hvad du vil. Nogle af karaktererne kan også have været inspireret af nogen, du kender, eller dig selv. På nogle tidspunkter er du så opslugt i verdenen, at du ikke engang selv ved, hvad der kommer til at ske.”

— Bera 11 år

Den forbindelse mellem den konkrete menneskelige erindring eller erfaring og fantasien, som Bera italesætter her (i ”nogen, du kender, eller dig selv”), fremhæves også hos Vico. Noget særligt ved den måde, børnene omtaler brugen af fantasi på, er, at de værdsætter den oplevelse, som Bera beskriver, hvor man ”ikke selv ved, hvad der kommer til at ske”. Virkeligheden og fantasien kan overlappe og smelte sammen, og i løbet af skrivningen kan der opstå ting, man ikke selv havde forudset. Fantasiens funktion bliver det åbne og det grænseoverskridende, sådan som Vico også skriver. Det er tydeligt i min empiri, at børnene foretrækker, når de selv kan være med til at skabe rammerne for fantasiens udfoldelse. Dette ræsonnerer med Vicos pointe om vigtigheden af at lade ungdommen udfolde deres egen fantasi. Den opslugthed, som Bera beskriver, peger også igen på fantasiens bevægelse væk fra det konkret sanselige her og nu og ind i det forestillede. Når disse børn taler om, at de kan lide at finde på, så taler de altså også om at skrive tekster, der står åbne, tekster, hvor der ikke på forhånd findes et bestemt endemål eller en særlig forventning om, hvordan teksten som færdigt produkt skal se ud. I forfatterskolen er det almindeligt, at der er fokus på selve skrivningen, det at skrive og at udvikle skrivning sammen.

Skrivning i skolen som et modbillede

Som jeg allerede har antydnet, glider samtalerne om at skrive og bruge fantasien i forfatterskolerne i mange tilfælde over i en sammenligning mellem forfatterskole og skole. Det opdagede jeg tidligt i feltarbejdet og forsøgte at undgå sammenligningen. Men selvom jeg gjorde mig umage for ikke at opmuntre til den, så lavede børnene den ofte selv. Det er ikke underligt, at skolen er en stærk referenceramme for børnene i samtaler om skrivning (se også Myhill et al., 2023). Alligevel er det

bemærkelsesværdigt, at der i børnenes udsagn opstår et stærkt modsætningsforhold mellem forfatterskoleskrivning og skoleskrivning. Eksemplerne på dette i mit materiale er mange:

“ I forfatterskolen har børnene selv valgt at komme, i skolen har de ikke det valg.

”I skolen får du opgaver, svar på det her spørgsmål, svar på det her spørgsmål, måske læse en tekst om blåbær, altså det kan være de mest random ting – sæt kommaer i en eller anden underlig tekst, eller hvor der er krav om, at du *skal* skrive en nyhedsartikel. (...) Det er ligesom, hvordan skal jeg forklare det, skole er en skal-ting. Her er det lidt mere kan-ting, fordi det er historier, hvor du selv skal have en fantasi. I skolen er det mere pligt, pligt, pligt, du skal gøre det her, det her, det her.”

— Iris 14 år

Her fremstår modsætningsforholdet meget markant, og det fremhæver den åbenlyse omstændighed, at der selvfølgelig er forskel på børns oplevelser med skrivning i forfatterskoler i fritiden og i skolen. I forfatterskolen har børnene selv valgt at komme, i skolen har de ikke det valg. Som Iris formulerer det, er der forskel på kan og skal. På den ene side ville det derfor være let at afvise relevansen af disse udsagn med den begrundelse, at de to kontekster er for forskellige. På den anden side kan der måske komme noget værdifuldt ud af at tage disse børns erfaringer alvorligt.

Børnene oplever forfatterskolen som markant friere end skolen; men set med et forskerblik, så er forfatterskolen ikke fuldstændig fri, og der er flere ligheder med skolekonteksten. For det første er forfatterskolen i høj grad voksenstyret. Flere af børnene er blevet opfordret eller måske ligefrem sendt afsted til forfatterskolen af voksne (fx af en forælder eller en lærer), og det er voksne, der leder og fastsætter rammer for forfatterskolen. For det andet består undervisningen af aktiviteter, som rammesættes af den voksne. Det er forfatteren, der hver gang styrer undervisning og skrivepraksis, lidt ligesom læreren i skolen. Børnene værdsætter i øvrigt de rammer og bånd, som den voksne forfatter skaber i skriveopgaver og øvelser, de efterspørger ikke komplet autonomi eller en skrivepraksis helt uden rammer.⁷ For det tredje deltager mange forskellige børn i forfatterskolen. Man kunne måske tro, at de børn, som vælger at gå til skrivning i fritiden, er særligt dygtige eller repræsenterer en særegen type af børn; men det er ikke umiddelbart tilfældet. På de forfatterskolehold, som jeg har fulgt, deltager mange forskellige børn. Nogle få har en del skriveerfaring og kan måske betegnes som fagligt og socialt stærke; men flere er udfordret af skriftsproglige vanskeligheder som dysleksi; andre har udfordringer af social karakter. Aldersspredningen på forfatterskoleholdene er stor, fx 11–17 år, så ligesom i skolen kan en stor differentiering være nødvendig i undervisningen. Når børnene på trods af disse ligheder mellem forfatterskole og skole alligevel opfatter forfatterskolen og dens skrivepraksis som helt anderledes og

langt mere fri, så kan det bl.a. hænge sammen med muligheden for at udfolde fantasien uden faste krav til et bestemt resultat. Det træder også frem her:

”Man har lidt flere frie rammer her, end man har i skolen. Fordi hvis det så endelig er, at man skal skrive en historie [i skolen], så er det et eller andet med, du skal have det med, du skal have det med, du skal have det her med. Her [i forfatterskolen] er det... Det kan godt være, vi har et emne, men så har vi stadig frie rammer inden for det emne. Du har ikke præcise ting, du nødvendigvis *skal* have med.”

— Maja 14 år

Noget, som særligt præger skrivepraksis i forfatterskolen, er altså et fokus på proces og håndværk snarere end produkt og konventioner. Det er fx sjældent, at samtaler om skrivning i forfatterskolen handler om, hvad de typiske genretræk for en kortprosatext eller en novelle er. I stedet deler forfatteren sin praktiske viden om, hvordan et plot kan bygges op, så det er spændende for en læser, hvordan man kan bruge sproget til at få læseren til at se noget for sig, føle eller mærke noget. Børnene værdsætter denne dialog og udveksling med den voksne forfatter og indblikket i hendes egen skrivepraksis og ”craft knowledge” som engelske forskere kalder det (Myhill et al., 2021). En opgave kan fx være at skrive en liste over dårlige lugte, beskrive et sted, man kan huske, fra da man var lille, at opfinde en dialog mellem to karakterer, at skrive om, hvordan det ville være at leve i en verden uden penge, eller at beskrive en genstand på et bord, sådan at en læser uden at se den kan gætte, hvad det er. Børnene får hjælp til at afprøve og udforske sprog og fantasi inden for nogle ret faste rammer, men uden betingelser eller strenge krav til den færdige teksts egenskaber og træk. På den måde kommer der fokus på det udforskende og eksperimenterende i skrivning og mindre fokus på et endeligt produkt – og dermed også mindre fokus på voksendefinerede begreber og analyseredskaber:

”Altså, jeg har altid været glad for dansk i skolen. Og så synes jeg bare, at dansk er endnu sjovere, når der ikke er så mange regler. Og det er også det, der er så fint ved forfatterskolen, at der ikke er så mange regler for personkarakteristikken og hjem-ude-hjem og berettermodellen og alle de der ting, man skal forholde sig til hele tiden.”

— Alexis 16 år

Det bliver synligt i dette udsagn fra Alexis, at skolens krav og forventninger til inkorporering af specifikke tekstmæssige træk og kvaliteter kan virke hæmmende på hendes udfoldelse af fantasi og engagement i forbindelse med skrivning. Dette er noget, som mange af børnene taler om på eget initiativ, når jeg spørger ind

“ Der er åbenlyse forskelle på de to kontekster for skrivning, men det komplette modbillede, som børnene skaber i deres udsagn, er alligevel bemærkelsesværdigt.

til skrivepraksis i forfatterskolen. Med udgangspunkt i skolens nuværende form og rammer er det klart og selvfølgeligt, at skolen har regler og krav. Undervisningen formes efter fastsatte mål, der stilles krav om vurdering af elevernes tekster, og undervisningen tager retning efter afgangsprøverne. Men samtidig er det tankevækkende, at det, børnene beskriver specifikt i relation til deres egen skrivning, er, at de oplever, at fantasien bliver stærkt begrænset. Der er åbenlyse forskelle på de to kontekster for skrivning, men det komplette modbillede, som børnene skaber i deres udsagn, er alligevel bemærkelsesværdigt. I det følgende vil jeg diskutere, hvordan det kan give mening at udforske det modbillede, som børnene skaber af skrivning i skolen.

Konklusion og diskussion

Børnene i forfatterskolen taler fra en position, hvor de er ”sådan nogle, der godt kan lide at skrive”. Nogle af dem har gået i forfatterskolen i adskillige år, og på den ene side er det derfor ikke overraskende, når de fortæller, at de værdsætter fiktionsskrivning og fantasi. Men på den anden side, så er børnene, som jeg tidligere har nævnt, også bemærkelsesværdigt forskellige. De går sammenlagt på 18 forskellige danske skoler. Deres udsagn om fantasi og skrivning går på tværs af mit materiale. Nogle af de børn, der deltager i mit projekt, er lige begyndt i forfatterskolen og var ikke i forvejen aktive skrivere. Nogle er som nævnt udfordret af dysleksi og finder i forfatterskolen et vigtigt frirum, hvor der er mere fokus på deres historiefortælling end på deres stavning og sætningskonstruktion. Tilsammen repræsenterer disse forskellige børn og deres oplevelser med skrivning et vigtigt (og indtil nu meget sparsomt udforsket) empirisk indblik i, hvordan skrivelyst kan se ud og opleves blandt børn og unge i praksis. Som jeg har vist i artiklen, fremhæver børnene udfoldelsen af deres egen fantasi i skrivning som et for dem vigtigt aspekt af gode skriveoplevelser. Det, der karakteriserer denne oplevelse, er, at de ser fantasien som et vigtigt grundlag for skrivning. Fantasien er for dem et værdifuldt mulighedsrum, som de kan lide at udforske uden alt for mange ”grænser” og strenge krav til, hvad der konkret skal komme ud af det. De vil gerne have en vis form for fri udfoldelse, og fantasien er noget, som de gerne vil bruge aktivt i produktion af egne tekster. De kan lide, at alt er muligt, og at man ikke altid ved, hvad det ender med. Ved at inddrage Vicos retorisk didaktiske perspektiv bliver det muligt at se børnenes udsagn som begrundede udtryk for en oplevelse af og et stærkt ønske om at kunne bruge fantasien som et bærende element i skrivning. I Vicos optik er dette ønske ikke blot relevant, men også didaktisk legitimt. Fantasien er for Vico ikke en modsætning til fornuft, men en forudsætning for erkendelse og derfor noget, som al (skrive)undervisning bør tage alvorligt og aktivt understøtte. Som jeg har vist, opstår der i børnenes perspektiver på og værdsættelsen af fantasien en meget tydelig opposition til det, de oplever og erfarer i forbindelse med skrivning i skolen. Dette modbillede, som børnene skaber i deres udsagn, er ikke nødvendigvis udtryk for, hvordan

skriveundervisning rent faktisk foregår i skolen. Som jeg vil diskutere i det følgende, så kan det alligevel være værdifuldt ikke at afvise modbilledet, men at tage børnenes erfaringer alvorligt og bruge dem til at reflektere over eksisterende og mulig ny undervisning i litteratur og skrivning.

I børnenes modbillede af skoleskrivning træder det frem, at de oplever, at deres fantasi bliver begrænset. Den australske forsker Brett Healey beskriver lignende oplevelser hos børn i sin forskning, der handler om børns oplevelser med kreativ skrivning i skolen (2019). Healey beskriver dette forhold som en oplevelse af tovtrækning ("a tug of war") mellem på den ene side børnenes egen udfoldelse af idéer og fantasi og på den anden side skolens rationaler, sproglige og genre-mæssige konventioner og krav (2019, s. 192–193). Dette vækker genklang i udsagn fra børnene i mit materiale, fx når Alexis siger, at det er sjovere at skrive "når der ikke er så mange regler". En lignende pointe fremhæves også af forsker i literacy Anne Hass Dyson (2020). Hun skriver, at stadig mere struktureret og instrumentel klasserumsundervisning "may dampen child agency or push it underground or out-of-school, thereby pushing out as well important dimensions of children's intellectual energy" (Dyson, 2020, s. 119). Med udgangspunkt i Vico er fantasien et fundamentalt aspekt af det, som Dyson her kalder "intellektuel energi" – et aspekt, som ifølge Vico netop ikke bør dæmpes eller skubbes i baggrunden. Det er et vigtigt forbehold, at både Healey og Dyson skriver om andre skolesystemer end det danske. Men set i lyset af denne artikels bidrag – dels empirisk i form af børns oplevelser i forfatterskoler, dels teoretisk i den dybde, som Vico tilføjer forståelsen af disse oplevelser – fremstår perspektiverne fra både Healey og Dyson som relevante også i en dansk kontekst. Anne Bock har som allerede nævnt lavet en undersøgelse inden for rammerne af danskfaget, hvor hun bl.a. har fokus på poesiens potentiale i skriveundervisning i udskolingen. Eleverne i hendes forskning sætter også pris på at udfolde fantasien i skrivning (2024, s. 182–185). Bock skriver selv, at hendes afhandling repræsenterer en tilgang til skriveundervisning, som "afviger fra den kompetenceorienterede forståelse af skrivning, der manifesteres i Fælles Mål for danskfaget. Den præsenterer således en anden og supplerende tilgang til danskfagets skriveundervisning og viser, at det at skrive i skolen rummer flere aspekter end blot det kommunikative og kompetencegivende" (2024, s. 11). Det er værd at reflektere over, om den skelnen mellem tilgange til skrivning, som Bock udtrykker her, også er det, der træder frem i modbilledet af skolen hos børnene i mit materiale. I dette lys kan modbilledet af skolen bidrage til refleksion over, hvilken undervisning skolen har, og hvilken undervisning skolen gerne vil have.

“ Skriveunder-
visning bør på
alle niveauer,
skriver Yagelski,
handle om
“imagining and
creating a better
world together”.

Både i børnenes modbillede af skolen og hos Healey og Bock fornemmer man denne skelnen mellem på den ene side det poetiske, fantasifulde og frie og på den anden side det mere rationelle, konventionsbundne eller ”kompetencegivende”. Det trækker igen tråde til Vicos reaktion imod Descartes’ rationalisme. Denne modreaktion kan meget konkret genfindes hos en nutidig amerikansk skriveforsker, Robert Yagelski. Yagelski kritiserer det, som han kalder et *cartesiansk* syn på skrivning i uddannelse (“the cartesian view of writing”), bl.a. i bogen *Writing as a way of being* (2011). Yagelski argumenterer for, at Descartes’ filosofi har formet og domineret opfattelsen og udviklingen af skriveundervisning bredt set. Fokus er derfor overvejende på skrivning som en kognitiv proces, hvor det, der prioriteres højest, er sproglig klarhed, korrekthed, konventioner og logiske strukturer. Skrivning ses som et intellektuelt og lingvistisk fænomen – skriverens levede og sanselige oplevelse af at skrive opfattes som mindre væsentlig. På den måde, skriver Yagelski, reduceres skrivning til at være et redskab for nedskrivning eller formidling af information og rationelle argumenter. Yagelski forsøger at gøre op med denne opfattelse af skrivning, fordi den forsømmer en vigtig opmærksomhed på skrivningens mere holistiske natur, som involverer hele mennesket, dets følelser, sanser, oplevelser og fantasi. Skriveundervisning bør på alle niveauer, skriver Yagelski, handle om “imagining and creating a better world together” (2012, s. 190). Han understreger, at *selve skrivningen* er vigtig: Skrivning er ikke blot et middel til et mål – som at producere en tekst, der opfylder nogle særlige krav eller standarder – skrivning er en oplevelsesbaseret proces, der kan fremme personlig udvikling, refleksion og en dybere følelse af væren i verden (se fx Yagelski, 2011, s. 106–107). Yagelskis blik på skrivning er ifølge ham selv et opgør med konventionelle undervisningsmetoder, der fokuserer for meget på rationalitet og objektivitet frem for kreativitet, personligt engagement og relationelle aspekter af skrivning. Vi bør, skriver Yagelski, fokusere mere på oplevelsen med at skrive frem for på teksten som produkt af denne oplevelse. Hos Vico er det som nævnt en central pointe, at skolen netop ikke kun bør undervise i rationelle tænke- og skrivemåder, men at den også i høj grad bør understøtte fantasien og træning i at bruge den. Vicos pointe er dog samtidig en ophævelse af adskillelsen mellem fantasien og det rationelle. Bock kalder sin tilgang til skrivning ”supplerende”, men Vico ville sige, at arbejdet med poesien og fantasien er en *forudsætning* for at udvikle mere rationelle, analyserende og kritiske tænkemåder.

Denne pointe hos Vico er også relevant i forhold til en ny dansk PISA-rapport, som omhandler 15-åriges kreativitet i skolen. Her fremhæves fantasien som en afgørende og betydningsfuld evne. Rapporten har bl.a. til formål at skabe forståelse for, hvad kreativ tænkning indebærer, og at give anbefalinger til, hvordan uddannelsessystemet kan understøtte elever i at udvikle denne vigtige evne. Her fremhæves stimulering af fantasi og forestillingsevne som fuldstændig afgørende for,

at børn og unge kan udvikle deres kreativitet, udvikle idéer og dermed bidrage til at finde løsninger på aktuelle samfundsudfordringer. Rapporten kommer med en række anbefalinger, bl.a. at elever i skolen bør få mulighed for at udtrykke sig, at udvikle tanker, idéer og forestillinger – og ”dermed få mulighed for at træne fantasi” (Larsen & Brahe-Orlandi, 2024, s. 17). Her synes både Vicos didaktiske tanker og erfaringer fra forfatterskolerne igen at være relevante, fordi de netop understøtter idéen om, at fantasi og forestillingsevne er centrale drivkræfter i udviklingen af kreativ tænkning, sådan som PISA-rapporten efterlyser. I et pædagogisk værk med titlen *Fantasiens grammatik* skriver den italienske forfatter Gianni Rodari, at kreativitet er lig med ”divergent tænkning”: tænkning, som bryder rammer og afviser etablerede normer, som er spørgende, som ikke accepterer eksisterende forklaringer, som er flydende og bevægelig, og som ”fører til at kunne bedømme sagsforhold selvstændigt og uafhængigt”. Rodari understreger desuden, at kreative processer altid er ”præget af glæde”, også når der er tale om strengt matematiske problemer (1987, s. 178). Kreativitet, fantasi og glæde hænger altså sammen ifølge Rodari. Det er kendt fra international skriveforskning, at flere og flere børn ikke oplever glæde ved skrivning, og at mange ser sig selv som dårlige skrivere (Clark et al., 2023). Et didaktisk fokus på hhv. gode skriveoplevelser (skrivelyst) i det hele taget, på fantasiens aktive rolle i skrivning samt på fantasien som en erkendelsesmæssig drivkraft i skrivning (sådan som den er fremhævet hos Vico), kunne være en vej til at udforske både eksisterende og nye måder at arbejde med litteratur og skrivning i danskfaget. Fx kunne dette fokus bruges til at tænke litteraturdydaktik og skriveidaktik sammen og udvikle nye måder at arbejde med fiktionsskrivning på, måske inspireret af professionelle forfatteres erfaringer med skrivning og undervisning i forfatterskoler.⁸ Det kunne fx indebære mindre fokus på fortolkning og anvendelse af litterære begreber eller genretræk og et udvidet fokus på elevernes egne litterære produktioner: ikke skrivning som demonstration eller beherskelse af bestemte genrer eller træk, men skrivning som en vej til at udforske fantasien, hvad der er muligt, og hvordan litterære tekster virker.

Vico tilbyder et blik på undervisning, hvor formålet med fiktionsskrivning simpelthen kan være at bruge og træne fantasien, snarere end fx at beherske en specifik genres konventioner. Med Vico kan man samtidig diskutere, hvordan både poetiske, fantasifulde og konventionelle, rationelle tilgange til skrivning kan balanceres snarere end adskilles. Børnene i mit materiale oplever åbenlyst en balance, som de ville ønske var anderledes. Vico bidrager til at forstå, hvorfor disse børn værdsætter fiktionsskrivningen, men også til måske at se fiktionsskrivning som en forudsætning for og en mulig vej til at forbedre skrivning mere generelt. Det sidste er en pointe, som den danske skriveforsker Marie-Louise Molbæk også antyder i sin forskning (2019), hvor hun påpeger, at børn i hendes undersøgelse

“ Vico tilbyder et blik på undervisning, hvor formålet med fiktionsskrivning simpelthen kan være at bruge og træne fantasien, snarere end fx at beherske en specifik genres konventioner.

ser ud til at værdsætte fiktionsskrivning og trække på den også i deres produktion af ikke-fiktive tekster. I den retoriske didaktiks tradition og antikke øvelsesprogrammer¹ ligger det implicit, at skrivning i fiktive og narrative øvelser og teksttyper danner udgangspunkt og fundament for de mere analyserende og argumenterende. På den måde spiller det fiktive og evnen til at fantasere og finde på en helt grundlæggende rolle på alle skolens trin. Fx skal man træne og udvikle evnen til at forestille sig (virkelige eller opfundne) situationer og modtagere for at kunne udvikle argumentation. Vicos insisteren på værdien af fantasien og det poetiske er også fremhævet hos Kock, som argumenterer for, at engagement i og sensitivitet over for ”æstetiske artefakter”, som fx poesi, kan fremme retorisk gennemslagskraft (2024, s. 5).

I introduktionen nævnte jeg Rasmus Fink Lorentzens artikel ”Litterær fiktion og fantasi” (2022). Lorentzen repræsenterer næppe den eneste eller samtlige holdninger til fantasi og fiktion i danskfaget. Men hans perspektiv bidrager til disse refleksioner over tilgange til og formål med fantasi, litteratur og skrivning. Når Lorentzen skriver, at fantasien og fiktionens forestillingsuniverser skal trækkes frem i skolens klasserum, så understreger han på den ene side det, som børnene i forfatterskolen efterspørger. På den anden side repræsenterer han også en tilgang til litteratur, hvor fantasien i undervisningen (kun) er koblet til eleven som læser: Børn skal læse og fortolke litteratur, den udvalgte litteratur skal være god – og god litteratur er skrevet af voksne forfattere. Han fremhæver ”det vilde og uforudsigelige” som litteraturens iboende særkende, der kan have en forandrende effekt på læseren. Eleven kan ”supplere tekstens struktur og dens usagtheder med sin egen fantasi”, digte med og digte videre (2022, s. 69). Men børnene i mit materiale vil ikke blot ”supplere”, de vil selv finde på. De vil skrive. Via mine mange samtaler med disse børn har jeg fået øje på, at den tilgang til at arbejde med fiktion, som træder frem hos Lorentzen, kan bygge på en altid allerede etableret (og voksenkontrolleret) idé om en forestillingsverden og dermed også om en bestemt æstetisk kvalitet (fx idéer om, hvad litteratur kan være, hvordan en genre ser ud osv.). Med Vico kan man få blik for, om sådan en tilgang ”neddæmper” elevernes fantasi, eller om den kan åbne for, at de selv finder på og træner den mere skabende fantasi. I forfatterskolerne ser jeg mange eksempler på, at fiktionsskrivning kan være det, som børnelitteraturforsker Rachel Conrad kalder for ”youth directed creative work” snarere end en voksenstyret ”homework practice” (2020, s. x). Det er noget, som også ifølge Conrad skaber motivation og engagement. En Vico’sk tilgang til fantasiens rolle i litteratur- og skriveundervisning vil være (også) at bruge fiktion som en skrivepraksis, som en gennemgående, skabende aktivitet i både litteratur- og i skriveundervisning. Dét ville nok også være ”vildt og uforudsigeligt”, og det ville muligvis være med til at skabe flere positive oplevelser med skrivning for flere børn i skolen.

Referencer

- Alves-Wold, A., Walgermo, B. R., McTigue, E., & Uppstad, P. H. (2024). The ABCs of writing motivation: A systematic review of factors emerging from K–5 students' self-reports as influencing their motivation to write. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1396484>
- Aristoteles (2002). *Retorik* (T. Hastrup, overs.). Museum Tusculanums Forlag. (Originalt værk udgivet ca. 360 f.v.t.).
- Aristoteles (2022). *Poetikken* (C. Dahl & M. L. Lech, overs.). Hans Reitzels Forlag. (Originalt værk udgivet ca. 330 f.v.t.).
- Bang, L. R. (2022). *Lærerstyrede tekstsamtaler: Analyser af samtaler om litterære tekster på Forfatterskolen i København og i gymnasiet*. [Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet]. <https://ebooks.au.dk/aul/catalog/view/465/322/1939>
- Bock, A. (2024). *Den poetiske fordring: Et empirisk eksistensfænomenologisk studie af relationen og dynamikken mellem skrivning og dannelse i folkeskolens ældste klasser med henblik på at konstruere og afklare begrebet skrivedannelse og dets muligheder*. [Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet]. <https://doi.org/10.7146/aul.527>
- Brandt, D. (2015). *The rise of writing – Redefining mass literacy*. Cambridge University Press.
- Bundgaard, H., Mogensen, H. O., & Rubow, C. (2018). *Antropologiske projekter – En grundbog*. Samfundslitteratur.
- Bundgaard, H. & Mogensen, H. O. (2018). Analyse: Arbejdet med det etnografiske materiale. I H. Bundgaard, H. O. Mogensen & C. Rubow (red.), *Antropologiske projekter – En grundbog* (s. 73–91). Samfundslitteratur.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2006). *Folkeskolens formål*. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Cerwonka, A. & Malkki, L. H. (2007). *Improvising theory – Process and temporality in ethnographic fieldwork*. The University of Chicago Press.
- Clark, C., Bonafede, F., Picton, I. & Cole, A. (2023). *Children and young people's writing in 2023*. The National Literacy Trust, UK. https://nlt.cdn.ngo/media/documents/Writing_in_2023.pdf
- Conrad, R. (2020). *Time for childhoods: Young poets and questions of agency*. University of Massachusetts Press. <https://muse.jhu.edu/book/73352>
- D'Angelo, F. J. (1999). *Composition in the classical tradition*. Allyn and Bacon.
- Dewey, J. (1910/2008). *How we think*. Cosimo Classics. (Originalt værk udgivet 1910).

- Dyson, A. H. (2020). "This isn't my real writing": The fate of children's agency in too-tight curricula. *Theory Into Practice*, 59(2), 119–127. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702390>
- Elf, N., & Troelsen, S. (2021). Between joyride and high-stakes examination: Writing development in Denmark. I J. Jeffery, & J. M. Parr (red.), *International perspectives on writing curricula and development: A cross-case comparison* (s. 169–191). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003051404>
- EMU (2024). *Æstetiske læreprocesser i skolen*. Lokaliseret 18. marts 2025. <https://www.emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/aestetiske-laereprocesser-i-skolen>
- Eriksson, A. (2002). *Retoriska övningar – Afthonios' Progymnasmata*. Nya Doxa.
- Fleming, D. (2016). Quintilian, progymnasmata, and rhetorical education today. *Advances in the History of Rhetoric*, 19(2), 124–141. <https://doi.org/10.1080/15362426.2016.1182402>
- Gubar, M. (2013). Risky business: Talking about children in children's literature criticism. *Children's Literature Association Quarterly*, 38(4), 450–457. <https://doi.org/10.1353/chq.2013.0048>
- Halkier, L. (2002). Giambattista Vico. Opdragelsen af det skabende menneske. *Nordisk Pedagogik*, 3, 144–175.
- Hastrup, K. (2017). *Ind i verden: en grundbog i antropologisk metode* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Healey, B. (2019). How children experience creative writing in the classroom. *Australian Journal of Language and Literacy*, 42(3), 184–194. <https://doi.org/10.1007/BF03652037>
- Heger, S. (2023). Children who write 'off the beaten track' and what we can learn from them. *Qualitative Studies*, 8(1), 137–161. <https://doi.org/10.7146/qs.v8i1.136804>
- Heger, S. (2024a). "Det bedste er at skrive sammen med andre": Skrivelyst og fællesskab i forfatterskoler for børn. *Acta Didactica Norden*, 18(3), 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.10907>
- Heger, S. (2024b). Sammen om at skrive i forfatterskoler for børn. I N. Christensen & A. O. Henckel (red.), *Alliancer. Børn, voksne, litteratur og medier* (s. 65–73). Hans Reitzels Forlag.
- Heger, S. (2025). *Skrivelyst. Forfatterskoler for børn i retorisk og børnelitterært perspektiv* [Ph.d.-afhandling]. Aarhus Universitet.
- Hellspång, L. (2006). Giambattista Vico och idén om en retorisk didaktik. *Rhetorica Scandinavica*, 38, 9–20.
- Hoek, L. (2014). Sorting things out. I N. Konopinski (red.), *Doing anthropological research – A practical guide* (s. 103–118). Routledge.

- Iheoma, E. O. (1993). Vico, imagination and education. *Journal of Philosophy of Education*, 27(1), 45–55.
- Kjerkegaard, S. (2024). Et fællesskab for at skrive: Unge og litteratur på Brønderslev Forfatterskole. I K. Berglund, & A. Steiner (red.), *Litteratursociologi i nyt lys*. Avd. för litteratursociologi Institutionen för litteraturvetenskap och retorik Uppsala universitet. <https://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1909049&dswid=-335>
- Kock, C. (2003). Retorisk kritik af litterære tekster. *Rhetorica Scandinavica*, 26, 55–67.
- Kock, C. (2008). *Retorisk poetik*. Retorikforlaget.
- Kock, C. (2012). *Ordets magt. Retorisk tænkning der holder*. Samfundslitteratur.
- Kock, C. (2013). *Retorisk praksis*. Retorikforlaget.
- Kock, C. (2024). *A rhetoric of aesthetic power: Moving forms* (Rhetoric, Politics and Society). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-68970-3>
- Larsen, H. W., & Brahe-Orlandi, R. (2024). *PISA 2022. Kreativ tænkning – Kompetencen til at kunne få og forme forskellige nye, nyttige idéer. Delrapport*. VIVE. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/int/2024/240617-301336-pisa-2022-kreativ-taenkning-pdf-ua.pdf>
- Lind, H. (2023). *Hvordan lærer forfattere at læse?* [Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet].
- Lorentzen, R. F. (2022). Litterær fiktion og fantasi. *KvaN*, 122, 67–77.
- Madariaga, T. B., & Duus, M. O. (2023). Motivering af elevers skrivelyst gennem autentiske skrivesituationer. *Tidsskrift for æstetik og pædagogik*, 1(1), 1–15. <https://tidsskrift.dk/taep/article/view/141626/185411>
- Madsbjerg, S., & Friis, K. (2011). *Skrivelyst og læring*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Matthiesen, C. (2013). *Elevstyret imitatio. En retorisk skrivepædagogik i teori og praksis*. [Ph.d.-afhandling, Københavns Universitet].
- Michaelsen, U. M., & Rise, D. (2023). *Skrivelyst. Idéer til at skabe skrivelyst i klasserummet*. Gyldendal.
- Molbæk, M. L. (2019). *Skrivning i skolen som autentisk praksis – Potentialer og udfordringer*. [Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet]. https://edu.au.dk/fileadmin/edu/phdafhandlinger/Marie-Louise_Molbaek-ph.d.afhandling2018.pdf
- Moon, B. (2012). Remembering rhetoric: Recalling a tradition of explicit instruction in writing. *English in Australia*, 47(1), 37–52. <https://eric.ed.gov/?id=EJ977227>
- Mygind, S. (2023). #forfatterliv #skriveliv: Den danske forfatter Sofie Riis Endahls brug af Instagram. *Passage*, 38(89), 77–98. <https://doi.org/10.7146/pas.v38i89.137911>

- Myhill, D., Cremin, T., & Oliver, L. (2021). Writing as a craft: Re-considering teacher subject content knowledge for teaching writing. *Research Papers in Education*, 38(3), 403–425. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1977376>
- Myhill, D., Cremin, T., & Oliver, L. (2023). The impact of a changed writing environment on students' motivation to write. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1212940>
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjghth8>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt7rpcw>
- O'Reilly, K. (2012). *Ethnographic methods* (2. udg.). Routledge.
- Rodari, G. (1987). *Fantasiens grammatik*. Hans Reitzels Forlag.
- Rytter, M., & Olwig, K. F. (2018). At snakke om det: Måder at interviewe på. I H. Bundgaard, H. O. Mogensen, & C. Rubow (red.), *Antropologiske projekter. En grundbog* (s. 181–195). Samfundslitteratur.
- Skyggebjerg, A. K. (2016). En forfatterskole for børn: Fritidslivets bud på et praksisfællesskab. *Barnboken – Journal of children's literature research*, 39. <https://doi.org/10.14811/clr.v39i0.236>
- Spradley, J. P. (1979/2016). *The ethnographic interview*. Waveland Press. (Originalt værk udgivet i 1979).
- Spyrou, S. (2018). *Disclosing childhoods. Research and knowledge production for a critical childhood studies*. Palgrave Macmillian. <https://link.springer.com/book/10.1057/978-1-137-47904-4>
- Sørensen, M. C., & Austring, B. D. (2024). *Æstetiske læreprocesser i skolen*. EMU. <https://www.emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/aestetiske-laereprocesser-i-skolen>
- van Manen, M. (1997/2018). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2. udg.). Routledge. (Originalt værk udgivet i 1997). <https://doi.org/10.4324/9781315421056>
- Vico, G. (1709/1997). *Vor tids studiemetode* (C.-K. Jørgensen, overs.). Museum Tusculanums Forlag. (Originalt værk udgivet i 1709).
- Vico, G. (1744/1998). *Den nye videnskab*. Gyldendal. (Originalt værk udgivet i 1744).
- Vico, G. (2006). Vor tids studiemetode [uddrag] (C.-K. Jørgensen, overs.). *Rhetorica Scandinavica*, 38, 21–26.
- Walgermo, B. R., Uppstad, P. H., & Ersland, B. A. (2024). *Skriv dristig og kreativt!.* Gyldendal Norsk Forlag.

Warming, H. (2019). Børneperspektiv – en populær flydende betegner. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 62–76. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1424>

Wyness, M. (2015). *Childhood*. Polity.

Yagelski, R. P. (2011). *Writing as a way of being. Writing instruction, nonduality, and the crisis of sustainability*. Hampton Press Inc.

Yagelski, R. P. (2012). Writing as praxis. *English Education*, 44(2), 188–204. <https://www.jstor.org/stable/23238754>

Fodnoter

- ¹ Se også Heger, 2025, 2024a, 2024b.
- ² Se også <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/skrivtilmeg>.
- ³ Det er ikke alle retorikere, der mener, at skønlitteraturen er en del af retorikkens område. Fx etablerer Aristoteles (384–322 f.v.t.) en tidlig adskillelse mellem retorikken og poesien. Vico argumenterer for en opløsning af denne adskillelse. Også senere retorikere som Campbell, Burke, Kinneavy og den danske professor Christian Kock argumenterer for, at skønlitteraturen er en del af retorikkens område. Retorikken skal beskæftige sig med ”de egenskaber ved litterære tekster, som er afgørende for deres virkning på læsere” (Kock 2008, s. 17; 2003, s. 55).
- ⁴ Fantasi og forestillingsevne bruges ofte synonymt. Ifølge Gianni Rodari i *Fantasiens grammatik* er der ikke en fundamental forskel mellem de to (Rodari, 1987, s. 175). Vico skelner heller ikke tydeligt mellem forskellige betydninger af begrebet fantasi, som moderne filosoffer ofte gør, fx mellem visualisering, formodning og handling med fantasi (jf. Iheoma, 1993, s. 46). I stedet behandler Vico fantasien som en altomfattende kapacitet, der ligger til grund for hele den menneskelige kultur. Samtidig kan man på baggrund af Hellsongs læsning af Vico argumentere for, at han alligevel skelner mellem det at finde på og søge idéer i bredere forstand (*inventio*) og så fantasien (*phantasia*), som er den ”indbildningskraft”, hvormed ”vi overskrider grænserne for, hvad vi direkte kan se”, en kraft, som bør trænes, bl.a. gennem poesien (Hellspong, 2006, s. 12–13).
- ⁵ se: <https://vpt.dk/delprincip-lad-eleverne-indga-i-skabende-og-aestetiske-processer>.
- ⁶ Se også Heger, 2024a.
- ⁷ Denne pointe afspejles i øvrigt i andre forskeres arbejde med at undersøge børns egne oplevelser af medbestemmelse og indflydelse, fx hos barndomsforskeren Michael Wyness (2015).
- ⁸ Samarbejder mellem professionelle forfattere og lærere er noget, som er relativt udbredt andre steder i verden, hvilket ses både i forskning og i praksis i for eksempel England og USA.