

Den store taber?

- om børnelitteratur¹ fra samtiden i danskfaget

Af lektor Carsten Dilling, Læreruddannelsen på Fyn

Litteratur og dannelse

At arbejde med børnelitteratur i skolen er ingen selvfølgelighed. Anskuer vi folkeskolens danskundervisning gennem de seneste ca. 100 år med Klafkiske dannelsesbegreber², har den materiale dannelse i form af klassisk litteratur domineret i det 20. århundredes første halvdel; fra omkring 1960 vinder en formal dannelsesestænkning indpas, som i forlængelse af reformpædagogikken tager udgangspunkt i barnet og lægger vægt på at udvikle dets evner, selvvirksomhed og lære det at lære. I *Dansk 76* er det tydeligvis en social dannelse, danskfaget skal bidrage til. Af formålsparagraffen fremgår det, at sproget er forudsætningen for de menneskelige fællesskaber, mennesket er et socialt væsen. Faget er først og fremmest et sprog- og kommunikationsfag. Den klassiske litteratur er ikke et sine qua non som dannelsesfaktor. Skolens værdier skal ikke blot være for en bestemt samfundsklasse. I *Dansk 84* bringes litteraturen igen på banen som dannelsesobjekt, idet ” Eleverne skal udvikle deres sans for perspektiver og værdier samt deres udtryks- og læselyst gennem en oplevelse og analyse, forståelse og vurdering af ældre og nyere digtning såvel som andre udtryksformer.” (Formålsparagraffen stk. 2). Arbejdet med relationen mellem udtryk og indhold gøres til omdrejningspunkt i faget. Børnelitteraturen får en central plads, og ungdomslitteraturen vinder indpas på de ældste klassetrin. Med kanondebatten, der munder ud i en obligatorisk forfatterkanon i 2004, rettes fokus yderligere mod litteraturen – vel at mærke den del af den, der primært henvender sig til voksne. Forfatterskaberne er en opstilling af lutter kendisser, 13 mænd og 1 kvinde; dertil kommer folkeviserne: Valget har rod i et klassisk, nationalromantisk dannelsesideal. Man undlader at lave en værkkanon; den er så blevet til hen ad vejen af forlagene, hvis valg af tekster i diverse antologier vel i det store og hele er de tekster, der læses i skolen.

¹ Her og i det følgende betragter jeg ”børnelitteratur” i Weinreichs forstand: ”Børnelitteratur er her defineret som litteratur skrevet og udgivet for børn og med barnet som indskrevet læser.” (”At skrive børnelitteraturhistorie”, s. 65). Og begrebet dækker over den litteratur, der sigter mod børn i hele skoleforløbet. Således indbefatter det i denne sammenhæng også ”ungdomslitteratur”.

² En hurtig indføring i Wolfgang Klafkis opdeling af dannelses teorier i materiale dannelse (herunder objektivistiske og klassiske teorier) og formal dannelse (herunder funktionelle og metodiske teorier) fås i Karsten Schnacks artikel ”Dannelse” i *Pædagogisk opslagsbog* (1998). Kort fortalt tager den materiale dannelse udgangspunkt i det, der objektivt foreligger i kulturen og skal bringes ind i eleven, mens den formale dannelse tager udgangspunkt i elevens tænkning og kreativitet og/eller problemløsende arbejde via tilegnede metoder.

Bestræbelserne har været at skabe mulighed for at syntetisere den materiale og formale dannelse i, hvad Klafki kalder en kategorial dannelse. Og i den sammenhæng har litteraturen i det meste af 1900-tallet været tildelt en afgørende rolle som dannelsesfaktor – lige indtil i dag, hvor ”Sproget er danskfagets overordnede kerne, og litteraturen er fagets midtpunkt, uden at man derfor til hver en tid skal beskæftige sig med litteratur eller referere alt til det kunstneriske udtryk.” (*Fælles Mål Dansk 2009*, s. 62). Det kan undre, hvordan der både kan være en overordnet kerne og et midtpunkt, som ikke er det samme, men meningen er klar: Sproget er overordnet litteraturen. Derfor er der grund til at tænde advarselsblinkene, hvis man ønsker litteraturen bevaret som kerneværdi i skolen! Her tænker jeg ikke så meget på den klassiske litteratur, der er sikret gennem den nævnte kanon, som på børnelitteraturen – især den nyeste del af den.

Fra mål til middel

Selv om børnelitteraturen stadig optræder som ord i den ministerielle læseplan, sker det kun få gange, og når den nævnes, er det ikke så meget for dens egenværdi, som for at den kan have en funktion i forhold til noget andet, fx træne elevernes talesprog og læsefærdigheder. Dette falder fint i tråd med, at sproget nu er den overordnede kerne; (børne)litteraturen er mere middel end mål.

Nu er der jo ikke noget i vejen med at arbejde meget med sprog. Men man får en mistanke om, at prioriteringen af den sproglige dimension har rod i Pisa-undersøgelser og testbehov – og et dermed ideologisk og politisk tonet ønske om at styrke elevernes skrive- og læsefærdigheder. Uddannelse er blevet et konkurrenceparameter i forhold til udlandet; undervisningssektoren skal kunne betale sig. Vi hører ofte om andre landes fantastiske undervisning, og om hvor dygtige deres elever er. Det er færdigheder, det drejer sig om. Lær det, arbejdsmarkedet har brug for! Og det er i dette perspektiv, man kan frygte, at ikke mindst børnelitteraturen bliver marginaliseret som kunstnerisk udtryk og dannelsespotentialer. Ikke fordi lærerne ikke ønsker at undervise i denne litteratur, men fordi der er så mange andre stofområder i danskfaget, der skal tilgodeses. Den obligatoriske forfatterkanon sikrer læsning af voksenlitteratur af ældre dato. Men der er ikke noget, der sikrer børnelitteraturen gennem lovbefalede værk- eller forfatterlister. Ganske vist er der i *Fælles Mål Dansk 2009* s. 55 et tillæg til folkeskolen, hvor nogle forfattere af børnelitteratur er opregnet (med Ole Lund Kirkegaard som den yngste!), men det er kun til anbefaling. Min bekymring går på, om børnelitteraturen vil tabe terræn, i og med at sprogarbejdet prioriteres, og at det kun er ældre voksenlitterære forfatterskaber, der indgår i den obligatoriske kanon. Når der skal gøres mere ved et emneområde, koster det altid et andet sted! Den helt store taber kan blive børnelitteraturen – ikke mindst den i forvejen trængte me-

re eksperimenterende del af den fra samtiden. Og det er synd for både børnene og litteraturen, der henvender sig til dem med et indhold og et formsprog, som er mere adækvat i forhold til deres oplevelsesbehov og derved måske kan give dem større læselyst. For den kniber det øjensynligt med.

De kedelige bøger

I *Politiken* den 4. januar 2011 blev bragt to artikler, der handler om, at "Færre børn læser for sjov", og at "Skolen har for kedelige bøger". I den førstnævnte artikel er pointen, at de mange nye medier tiltrækker mere end bøger, og at tendensen til, at flere og flere børn dropper at læse i fritiden, er stigende. Således erklærer en tredjedel af de elever, der deltog i den nyeste Pisa-undersøgelse, at de ikke holder af at læse! I den anden artikel pointerer Klara Korsgaard, leder af Nationalt Videncenter for Læsning, at børn læser meget – bare ikke bøger. Hun mener, der i højere grad skal fokuseres på læseforståelsen, når læsekoden er brudt, så børnene bliver bedre til at læse i alle fag. Og så nytter det ikke noget, at fagbøger til børn generelt er for kedelige og dårlige. Lektor Anna Karlskov Skyggebjerg, Center for Børnelitteratur, påpeger, at mange drenge nok i højere grad er interesseret i faglitteratur, og at både skolen og biblioteker skal være opmærksomme på dette, så gabet mellem fritids- og skolelitteratur ikke bliver for stort. Hun fremhæver endvidere, at lærerne hænger fast i 30 – 40 år gamle klassikere inden for ungdomslitteraturen. Bibliotekar, Annika Elm Pedersen, Hvidovre Bibliotek, genkender denne tendens, når hun taler med børnene. I magasinet *Undervisere nr. 3 2010* tematiseres børnelitteraturen, og en undersøgelse af udlånet på CFU i Åbenrå bekræfter Karlskovs synspunkt: I perioden februar 2008 – februar 2010 var 30 år gamle ungdomsbøger på top 10 over udlånet!

Mit ærinde i denne sammenhæng gælder ikke så meget faglitteraturen som den skønlitterære børnelitteratur fra samtiden, men det er klart, at faglitteraturen henvendt til børn også er væsentlig at have blik for.

Børnelitteraturen i klemme

På baggrund af ovenstående kan vi konkludere, at børnelitteraturen i undervisningen kan blive klemt af faktorer uden for skolen: Politisk bestemte læseplaner og nye medier. Læseplanerne kan man forholde sig til gennem debat – og via sin stemmeseddel. Den teknologiske udvikling fortsætter, og det ville være bagstræberisk og halsløs gerning at sætte sig op mod denne udvikling for at frelse børnelitteraturen. Endvidere behøver de tekniske medier ikke at stå i modsætning til børnelitteraturen og omvendt; der kan være tale om en gensidig berigelse. I artiklen "A Meditation on Children's Literatu-

re in the Age of Multimedia” (2005) belyser den tyske professor Hans Heino Ewers på en objektiv måde nye multimediesystemprodukter, det vil sige produkter, der i et samlet koncept går på tværs af fx film, (lyd)bog, spil, tv og internet. Disse produkter tiltrækker mange børn og unge med deres centrale karakterer, der indlejres i enkle, mytologiske uafsluttede fortællinger, hvis univers man kan træde ind i fra et hvilket som helst af de involverede medier. På den måde er litteraturen ikke nødvendigvis den introducerende indgang til fortællingen, og Ewers mener, at litteraturen på sigt taber som ledende medium. Det begræder han ikke, og man skal være opmærksom på, at andre medier i disse produkter kan være vejen til de litterære tekster, som forbrugerne ellers ikke ville have stiftet bekendtskab med. Produkterne kan også bidrage til at udvikle narrative kompetencer, da de langt hen ad vejen benytter sig af fortælle teknikker, vi kender fra litteraturen.

Men ikke blot udefra – også fra lærernes egne rækker er der en tendens til, at den samtidige børnelitteratur nedprioriteres (jeg generaliserer her på det groveste!). Årsagerne kan være flere: De enkelte skoler har opbygget lokale kanoner; man har nogle klassesæt, som man har erfaring med fungerer udmærket – eller man låner de samme klassesæt igen og igen på CFU, fordi der i faggruppen er konsensus om, at de pågældende bøger er gode. Og måske har man udarbejdet et særligt undervisningsmateriale til dem. På et tidspunkt kan disse værker ikke betegnes som samtidslitteratur, selv om de kan være udmærkede kunstværker og læremidler. De matcher måske bare ikke længere elevernes sprog i bred forstand, og det kan i sidste ende føre til manglende læselyst.

Økonomi spiller også ind, for enhver i undervisningsverdenen ved, at man ikke bare kan gå ud at købe de klassesæt, man måtte have lyst til; der skal prioriteres benhårdt. Og hvis man er i tvivl om et nyere værks egnethed som læremiddel – og det vil man i sagens natur næsten altid være – kan det godt ske, at faggruppen satser på det, den opfatter som mere sikkert. Samtidig har CFU’erne ikke så god en økonomi som tidligere, så de skal også prioritere. Og deres indkøbsvalg er igen koblet til, hvad lærerne låner.

Endelig kan den nyere børnelitteraturs indhold og udtryk være vanskeligt tilgængeligt, og man kan betvivle, om denne litteratur overhovedet er for børn, da dens emner langt fra altid lever op til filosofen K. E. Løgstrups etiske fordring fra 1977 om ikke at tage modet på livet fra barnet. Der er tale om crossover-litteratur, både hvad alder og genrer angår. Det vil sige, at denne litteratur har en dobbelt eller uklar adressat, og at den genremæssigt ikke er genuin og derfor vanskelig at rubricere. Det gør ikke denne litteratur umiddelbar nem at arbejde med for en lærer. Jeg skal give et eksempel:

Lejren

Lejren (2011) er skrevet af Oskar K. og illustreret af Dorte Karrebæk. Den handler om en gruppe børn, der ankommer til, hvad læseren finder ud af er en koncentrationslejr, dels fordi skiltet over porten til lejren: "Kærligheden besejrer alle" alluderer til "Arbeit macht frei", dels fordi de voksne taler tysk og udsætter dem for en behandling, der svarer til den, fanger fik i koncentrationslejre. Teksten over indgangen er en fordrejning af "Første Korintherbrev" kap. 13's ord om kærligheden, hvor det bl.a. siges, at den er tålmodig og mild. Den "kærlighed", børnene får at føle og besejres af, er det modsatte: kynisk, brutal, ensrettende. De fratages helt bogstaveligt deres identitet, idet de barberes skallede, og deres medbragte ting og tøj tages fra dem, samtidig med at deres navne erstattes af numre. Et af børnene, Elvira, får næseblod og streges over i billedkartoteket. De lærer at gå på rad og række og kommer til at bo i barakker, hvor de skal sove seks i én køje og være 42 om ét toilet. Som i et fængsel sættes de til at lave heste på samlebånd. En pige bliver shinet op med paryk og sminke, fordi hun skal give violinkoncert; hun kaster sig om natten mod det elektriske hegn. En dreng har fundet trøst i et egern, han leger med i hemmelighed. En voksen opdager det og tager livet af dyret ved at svinge det rundt i en dåse med mos og gløder.

Det ender med, at børnene - eller snarere de unge, de nu er blevet til - lukkes ud om natten ledsaget af bragende orkestermusik: Inspektøren ønsker dem til lykke med eksamen! En enkelt, der har gemt sig, oprindelig John, nu tre-seksten, lister ud ved middagstid og oplever, at lejren er jævnet med jorden og dækket af savsmuld. Han ser nogle spøgelsesagtige figurer – alle dem, der ikke har klaret kravene. Han har muligheden for at gå, hvorhen han vil, men han ved bare ikke, hvor han skal gå hen. Han husker lidt efter lidt sit navn, John, og han ser en snehejre, som han har fantaseret om tre gange i løbet af fortællingen. Dette kan tolkes som en åbning, et lille håb, men illustrationen, der ledsager teksten, nedtoner forventningerne ved foran snehejren at vise en mark af nedkørte blomster – de samme, der på bogens første sider blomstrede. Og på de sidste sider, der viser et gult, grumset intet, står der på højre side:

"Og nu skinner solen.
Det er sommerferie og sidst på eftermiddagen.
Børnene ankommer i busser og togvogne."

Det er ordret de samme linjer, som optræder i tekstens indledning. Lejrens helvede kan med andre ord begynde forfra med nye børn...

De voksne er i fortællingen klædt ud som klovne; man er noget i tvivl om, om dette er Karrebæks illustrative kommentar til deres latterlige opførsel, eller om det er et soldatertrick, der skal berolige

børnene og gøre grusomhederne mere muntre. Under alle omstændigheder virker det grotesk - som resten af billedsiden, der forstærker den lakoniske tekst, holdt i korte helsætninger. Billederne er pågående i deres ikke-realistiske, karnevalistiske gengivelse af tekstens uhyrligheder. Og voldsomheden bliver forstærket af, at der oftest er tale om billeder i dystre farver hen over to sider. Da de otte børn, teksten fokuserer på, pludselig gengives som et fotogalleri, slår det læseren dobbelt så hårdt, fordi portrætterne med denne kontrasteffekt virker endnu mere pinagtigt realistiske, end de ellers ville have gjort.

Man kan langt hen ad vejen godt opleve *Lejren* som skildringen af en kz-lejr, men flere steder antydes det, at den er noget andet og mere. Fx er fangerne udelukkende børn, og bemærkninger som, at John "har regnet ud, hvem der går videre. Som i skolen" i forbindelse med sortering af duelige og uduelige børn, peger på teksten som en allegori. Da børnene lukkes ud og får sorte studentehuer på og lidt for store jakker, er man ikke i tvivl: *Lejren* er et gennemført billede på barndommen. Tekstens første ord, der står på en dobbeltside med blomster i fuldt flor, er da også: "Barndommen overgår alle...", hvilket både kan forstås sådan, at den er vigtigere end alt andet, og at alle skal igennem den.

At anskue vejen fra barn til voksen som opholdet i en kz-lejr er stærke sager og en stor kamel at sluge. Det er sjældent, jeg er blevet så følelsesmæssigt påvirket af en børnebog. Egentlig finder jeg fremstillingen af de voksne som onde klovner og børnene som godhjertede ofre forenklet og stereotyp, men tilstår, at spændingsfeltet mellem det voldsomme og provokerende indhold på den ene side - og værkets æstetik, samspillet mellem tekst og billeder, der er kunstnerisk ypperlige, på den anden, får mig på én gang til at blive frastødt og fascineret af værket. På bagsiden af det står: "**LEJREN** er en billedbog for store børn og voksne og inviterer til samtale og diskussion". Det kan man kun være enig i. Personligt er jeg begyndt at stille spørgsmål ved dele af den eksperimenterende børnelitteratur, hvor man fornemmer, at det er overskridelsen i både form og indhold, der er en pointe i sig selv. Men det skal ikke dække over, at en bog som *Lejren* bør finde vej til danskfaggruppen på skolen – og gerne andre faggrupper også, da et tværfagligt samarbejde mellem fx dansk, historie og billedkunst ligger lige for. Det kan godt være, man ikke vil finde bogen egnet som undervisningsmiddel, men det er min pointe, at lærerne under alle omstændigheder bør *forholde* sig til den nyeste børnelitteratur – ellers dør den stille og roligt, da forlagene ikke vil udgive den, og forfatterne dermed hen ad vejen ikke gider skrive den. Faggruppen kan fx med udgangspunkt i anmeldelser af et givet værk drøfte, hvad den selv synes, idet flere dimensioner kan indgå i vurderingen: Er værket aktuelt? Er det relevant (for målgruppen)? Rummer det eksistentielle spørgsmål? Er det æstetisk betydningsfuldt? Fordi man svarer bekræftende på et eller flere af spørgsmålene, er det jo ikke sikkert, man gør det på de øvrige.

Det må være en samlet vurdering, der afgør, om man vil bruge det pågældende værk i undervisningen, idet man medtænker, at der skal være plads til en mangfoldighed af tekster, da børn jo er forskellige og ikke nødvendigvis tiltrækkes af den samme litteratur.

Hvad kan vi stille op?

For at sikre, at den samtidige børnelitteratur får en central plads i undervisningen i skolen, kan danskfaggruppen:

- fagpolitisk arbejde for, at der i *Fælles Mål Dansk* stilles krav om, at der skal læses børnelitteratur fra samtiden
- fagpolitisk arbejde for, at der løbende udbydes efteruddannelse i emnet
- søge om nyere børnelitterære værker i klassesæt
- søge om, at skolebiblioteket køber eksemplarer af nyere børnelitterære værker, der kan danne grundlag for drøftelser i faggruppen
- kontakte CFU - gerne sammen med faggrupper fra andre skoler – og fremsætte ønske om nyere børnelitterære værker i klassesæt. Forlagene er i høj grad økonomisk afhængige af, hvad CFU'erne køber ind. Derfor vil dansklærerne kunne få indflydelse på, hvad der skal stå i udlånssamlingen, og derved i sidste ende få indflydelse på, hvor megen ny børnelitteratur der bliver udgivet. Det kræver naturligvis, at lærerne så også låner de indkøbte klassesæt.

På læreruddannelsen kan underviserne:

- prioritere arbejdet med den samtidige børnelitteratur højere.

I 2006 blev jeg bedt om at komme med et bud til Lærerstuderendes Landskreds blad *LL-NYT* på, hvorfor man skal læse skønlitteratur i skolen. Der var ikke megen spalteplass til rådighed, så jeg prioriterede litteraturens evne til at demonstrere sproget brugt på en æstetisk måde, hvor indhold og form står i et forhold til hinanden, der på en særlig måde fremhæver dets muligheder, nuancer og præcision. Endvidere fremhævede jeg litteraturens evne til at aktivere forestillingsevnen, så vi kan leve os ind i personer, problemer og situationer, vi kan identificere os med eller tage afstand fra – og dermed under alle omstændigheder få bearbejdet tanker og følelser og måske finde håb og handlemuligheder. Endelig påpegede jeg, at man kan drøfte litteraturen med andre og i klassefællesskabet dele og diskutere oplevelser, analyser og fortolkninger, ja, man kan endda tolke sig frem til en teksts betydning i fællesskab. Og på den måde bliver man både klogere på teksten, sig selv, fællesskabet og ens betydning for dette. Det, litteraturen kredser om, er temaer, der berører det essentielle i livet. Gen-

nem samtalen om det litterære værk kan man således forholde sig til sig selv ved at tale om noget uden for sig selv. Det giver læreren mulighed for at bearbejde de store fællesmenneskelige spørgsmål uden at befamle den enkelte elevs privatsfære. Også etiske problemstillinger bringer litteraturen på banen. Og det kan alt sammen være med til at danne barnet eller den unge.

Der kan tilføjes flere værdier ved arbejdet med litteratur i skolen, men det er mit klare indtryk, at dansklærerne i folkeskolen vil være enige med mig i ovenstående og finder skønlitteraturen vigtig at arbejde med. I dette arbejde må børnelitteraturen fra samtiden ikke få baghjul af færdighedstræning og kanonlæsning af ældre tekster! Den skal være en del af kernen!

Litteratur

Dilling, Carsten: Hvorfor læse skønlitteratur i skolen? I: *LL-NYT* januar 2006

Ewers, Hans Heino: A Meditation on Children's Literature in the Age of Multimedia. I: O'Sullivan m.fl.: *Children's Literature Global and Local*, Novus Press 2005

Fibiger, Johannes: Dannelse. I: Asmussen, Jørgen m.fl. (red.): *Mosaikker til danskstudiet*. ACADEMICA, 2010

Fuglsang, Jakob m.fl.: Færre danske børn læser for sjov; Skolen har for kedelige bøger. I: *Politiken* den 4. januar 2011.

Paulus: Første Brev til Korintherne, kap. 13. I: *Bibelen*. Det Danske Bibelselskab, 1992

Schnack, Karsten: Dannelse. I: Muschinsky, Lars Jakob m.fl. (red.): *Pædagogisk Opslagsbog*, Christian Ejler's forlag, 1998

Schmidt-Nielsen, Dorte: Dansk – nogle linjer i fagets historie som skolefag. I: Asmussen, Jørgen m.fl. (red.): *Mosaikker til danskstudiet*. ACADEMICA, 2010

K., Oskar & Karrebæk, Dorte: *Lejren*. Høst & Søn, 2011

Sørensen, Birte: *En fortælling om danskfaget*. Dansklærerforeningen 2008

undervisere.dk nr. 3 2010: Bruger de virkelig stadig "Zappa"? (Top 30)

Undervisningsministeriet: *Undervisningsvejledning for folkeskolen 1. Dansk (1976) og 2. Dansk (1984); Fælles Mål Dansk 2009*

Weinreich, Torben: At skrive børnelitteraturhistorie. I: *Nedslag i børnelitteraturforskningen 7*. Roskilde Universitetsforlag, 2006

Winther, Frederikke: Et retorisk blik på læselyst og litteraturformidling til børn. I: *Læselyst og læring*. Dansk psykologisk forlag, 2010.