

# “Særlig dansk”

## Dansk litteraturs kanon i et minoritetsperspektiv

AF KIRSTEN THISTED

*Hvem har retten til den danske kulturarv? Kanonudvalgets rapport fra 2004 har til hensigt at styrke undervisningen i folkeskole og gymnasium. Den må derfor skønnes at have langt større indflydelse end den stort anlagte kulturelle kanon, hvor en fælles dansk kulturarv søges kanoniseret. Målsætningen er dog overordnet den samme: at klarlægge og styrke “dansk identitet”. Men hvordan forholder disse initiativer sig til den megen tale om indvandring og integration?*

En ubetænksom kulturminister kom for skade at sige det, som selvfølgelig ikke måtte siges højt om sammenhængen mellem de aktuelle kanonbestræbelser og den såkaldte ‘kulturkamp’: kampen mellem fundamentalisme og demokrati, eller sagt i kort form: kampen mellem ‘os’ og ‘dem’:

En middelalderlig muslimsk kultur bliver aldrig lige så gyldig herhjemme som den danske kultur, der nu engang er groet frem på det stykke gamle jord, der ligger mellem Skagen og Gedser og mellem Dueodde og Blåvandshuk (Brian Mikkelsen ved De Konserveratives landsmøde 25. september 2005).

Udtalelsen vakte stor ståhej, for det kom i den grad bag på kanonudvalgets medlemmer, at det på nogen måde kunne være et politisk projekt, de deltog i. Udvalgsarbejdet blev først genoptaget, da kulturministeren på tv havde beklaget den helt utilsigtede sammenblanding:

Kulturkanonen er et folkeligt projekt, en gave, hvor vi kan gå på opdagelse i vores kunst; hele værdidiskussionen er jo en kamp mellem fundamentalisme og demokrati, men det er to forskellige diskussioner, som man må holde adskilt.

Med de ord lod samtlige udvalgsmedlemmer sig berolige. Men hvad menes der nu lige med begrebet “et folkeligt projekt”, og hvem er mon “vi” og “vores”? Hele sagen vidner i den grad om, hvordan en banal eller naturliggjort nationalisme styrer tankegangen, således at de mest krænkende og udgrænsende udsagn kan fremsættes som de rene selvfølgeligheder.<sup>1</sup> Der er næppe nogen grund til at tiltro den forsamlede skare af danske ‘kanon-smagsdommere’ en ond, nationalistisk eller måske ligefrem racistisk hensigt. Alligevel er det svært at forestille sig, at kanonprojektet, således som det hidtil har været ført, kan virke særlig gavnligt for integrationen – med alle de undertoner af eksklusion og udgrænsning, som bestandig høres om ikke direkte ud sagt, så dog sagt usagt.

Det kan være svært at vurdere, hvor stor indflydelse, kulturministerens kulturkanon får på sigt – mest af alt er der måske tale om en mediebegivenhed. Ganske anderledes forholder det sig med forløberer for det hele, *Dansk litteraturs kanon*, udarbejdet på foranledning af daværende undervisningsminister Ulla Tørnæs (Kanonudvalget, Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen 2004). Efter sommerferien 2005 har denne rapport nemlig, indarbejdet i diverse bekendtgørelser, fagbeskrivelser og læseplaner, været lovtekst for dansklærere i såvel folkeskolen som de gymnasiale uddannelser.

## INKLUSION OG EKSKLUSION

Det er interessant, at det litterære kanonudvalg i sin fortolkning af ordet *kanon* kun fokuserer på den ene betydning: det obligatoriske udvalg, ‘skal-tekster’, rettesnor; alle

de afledninger som har fælles etymologi med ordet *kanon*, med tryk på sidste stavelse. Den anden hovedbetydning i form af *flerstemmighed* forties, såvel i begrebsredogørelsen som i de konkrete forfattervalg.

Meget er sagt om kanonudvalgets fravalg af kvindelige forfattere. Kun én kvindelig forfatter, Karen Blixen, er kommet med på den obligatoriske liste: forfattere som *skal* læses både i folkeskole og på gymnasieniveau.<sup>2</sup> I tillægslisten til folkeskolen (*anbefalede* forfattere) nævnes Tove Ditlevsen og Cecil Bødker, i tillægslisten til de gymnasiale uddannelser Inger Christensen. En strøm af protester mødte disse lister, og offentliggørelsen af en alternativ ‘kvindekanon’ fik stor mediebevågenhed.

Intet blev derimod sagt om det faktum, at den dansk-jødiske litteratur er gledet helt og aldeles ud, ikke kun i den obligatoriske liste, men også i tillægslisterne. Hverken Mëir Aron Goldschmidt, Georg Brandes eller Henrik Nathansen er med. Man kan således notere sig den artighed, at udvalget priser Holberg for at give jøder og kvinder ligeret med kristne mænd (*Dansk litteraturs kanon*, 35) – samtidig med at det selv nægter samme grupper samme ret!

De senere udvalg nedsat af kulturministeren har forsøgt at lappe lidt på det. I kulturkanonen er Leonora Christinas *Jammers Minde* og Inger Christensens *Sommerfugledalen* med i den litterære kanon, sammen med Karen Blixen, der er repræsenteret ved *Vintereventyr*, mens Henrik Nathansens *Inden for murene* er med på dramalisten. Noget direkte indflydelse i forhold til de undervisningsministerielle lovtekster har dette dog ikke.

Det er imidlertid ikke inkluderede versus ekskluderede forfattere, der her skal gøres til genstand for analyse. Mere interessant er det at se på, hvordan udvalgsrapporten forholder sig til *målgruppen*: dansklærerne og frem for alt eleverne.

Rapporten kæmper på mange fronter. Helt overordnet plæderes der for at fastholde dansklærernes funktion som først og

fremmest *litteraturpædagoger*. Der skal undervises *i* litteratur, ikke *med* litteratur, litteraturen skal læses for sin egen skyld (*Dansk litteraturs kanon*, 12). Litteraturlæsningen er ifølge rapporten blevet forsvundet under hensyntagen til fag som pragmatisk analyse og kommunikation, der tilsyneladende opfattes som lette løsninger for forudsætningsløse lærere og elever – forfladigende afledningsmanøvrer i forhold til litteraturpædagogikken, hvor eleverne udfordres på et langt højere sprogligt og intellektuelt niveau (*Dansk litteraturs kanon*, 17, 24, 25). Som en stærkt medvirkende årsag til elevernes dårlige læsefærdighed hører ifølge rapporten globaliseringen. Hovedfejden er her den amerikanske populærkultur, som især formidles via de elektroniske medier – genrer som (uden nærmere argumentation) sættes i skarp modsætning til den i europæisk tradition indlejrede danske skønlitteratur (*Dansk litteraturs kanon*, 9, 10). Under samme indfaldsvinkel, globaliseringen, opereres der samtidig, om end mindre eksplicit, med endnu en modspiller til den danske tradition: de mange indvandrelever.

Uanset hvor forsigtige og forblommede vendinger, rapporten holdes i, anbringes disse elever i en position, hvorfra de som tilskuere betragter den danske litteratur *udefra*, i modsætning til de danske elever, der på forhånd befinder sig indenfor – hvor fremmede tidligere perioder og højlitterære genrer end måtte forekomme dem.

#### SÆRLIGE FORUDSÆTNINGER, SÆRLIG DANSK

Det er ikke tilfældigt, at kanonudvalgets rapport hedder "Dansk litteraturs kanon" og ikke fx "Den danske litteraturs kanon". Udvalget er opmærksomt på, at moderne samfundsteori har bevæget sig bort fra forståelsen af kultur og tradition som statiske og éntydige størrelser. Det er i disse tider proces og flertydighed, der lægges vægt på, og udvalget skriver da også:

En seriøs beskæftigelse med dansksprogede klassikere vil således være ikke blot et vidnesbyrd om dansk litteraturs mangfoldighed, men også om kulturens, 'traditionens' foranderlighed og sammensathed. (*Dansk litteraturs kanon*, 13).

Alligevel defineres danskfagets litteraturlæsning som et spørgsmål om at udlede litteraturens kulturelle indhold – og vel at mærke ikke et hvilket som helst kulturelt indhold, men selveste '*det særlige ved dansk kultur*':

I disse årtier har udviklingen på nationalt og internationalt plan ført til et intensivt kulturmøde (...). I den situation er det naturligt, at vi (...) må spørge os selv: hvad har vi at byde på, på hvilken måde har vi forvaltet den europæiske og nordiske kulturarv, og hvad er det særlige ved dansk kultur? (*Dansk litteraturs kanon*, 10).

Allerede i udgangspunktet er oprettelsen af en national kanon og den deraf afledte litteraturundervisning således defineret inden for stærkt nationale og ideologiske rammer. Alligevel har det tydeligvis ikke været udvalgets hensigt at producere et nationalt, end-sige nationalistisk manifest. Tværtimod forsøger man med en lang række formuleringer at 'afvæbne' den nationale retorik. Denne særlige kombination af national op- og nedrustning er der kommet en til tider kryptisk og stærkt selvmodsigende tekst ud af. Et eksempel:

Den litteratur, der er skrevet på det danske sprog, har de dansksprogede læsere særlige forudsætninger for at forstå... (*Dansk litteraturs kanon*, 23)

Hvad står der egentlig her? Udvalget har vel næppe villet fortælle os, at man skal kunne dansk for at læse dansk litteratur (hvis altså ikke man læser den i oversættelse – og gælder udsagnet så? Har enhver dansk læser bedre forudsætninger for at forstå en

dansk tekst end en udlænding, der læser den i oversættelse?). Udsagnet viser formentlig tilbage til definitionen på selve det at læse:

At læse er at opfatte indholdet i skrevne og trykte tekster, idet et forestillingsindhold genskabes på basis af identifikation af tekstens ord og *forhåndskendskab til tekstens begrebsverden*. (*Dansk litteraturs kanon*, 18, citeret efter *Den store Danske Encyklopædi*, min kursivering).

Man kan forestille sig, at danske læsere netop har dette nødvendige forhåndskendskab, og danske læsere udgør således en på forhånd privilegeret gruppe i forhold til dansksprogede tekster. Det passer med hvad udvalget andetsteds skriver, for eksempel når begrebet 'klassikere' defineres som "en særlig dansk kulturarv", som bærer "værdifulde vidnesbyrd om de historiske veje, ad hvilke vi er kommet til vores nutid" (*Dansk litteraturs kanon*, 23). Man genkender her en nationalromantisk idé, ifølge hvilken folket kan lære sin historie, og dermed 'sig selv' at kende gennem litteraturen. I den netop citerede passage, må "vi" og "vores" således stå for 'danskerne' – et begreb som således er massivt til stede i teksten, selv om det næsten konsekvent er undgået i sin direkte form.

Men hvordan harmonerer disse udsagn, som definerer danskere ud fra en vertikal dimension i form af tid og historie, med andre udsagn, som fokuserer på de *nuværende* danskeres fællesskab, og som stiller den danske litteratur "til fri disposition for alle i det danske samfund" (*Dansk litteraturs kanon*, 14).

Lige så præcis og utvetydig kanonrapporten er på spørgsmål som skønlitteraturens stilling i danskundervisningen og den trykte litteraturs fortrin for de elektroniske medier, lige så uspecifik og tilsløret er den på disse helt centrale spørgsmål om forholdet mellem danskfaget, litteraturen og de 'nye danskere'. Man kunne have forventet en mere kvalificeret diskussion fra dette udvalg,

som må formodes at omfatte landets bedst kvalificerede eksperter på det litteraturpædagogiske område. Frem for at lade lærere og elever i stikken med en skov af indbyrdes selvmodsigende udsagn og halvkvædede visser, havde det været ønskeligt, om udvalget havde taget mod til sig og åbent overvejet spørgsmål som: Hvem er danskerne? Hvor når kan man påberåbe sig ret til kulturarven? Hvor langt rækker medborgerskabet, når det gælder det kulturelle område?

En rystende uovervejethed stilles således til skue, når det kommer til konkrete eksempler på inddragelse af de nye elevers baggrund i undervisningen.

For bare 10-20 år siden var det drøjt at få eleverne til at fatte hedebondens syn på ægteskabet i Blichers 'Hosekræmmeren'. Det går meget lettere i dag, hvor sammenstødet mellem slægtens interesser og den unge generations moderne individualisme er blevet et alvorligt og vedkommende tema i samfundsdebatten. En aktuel avisartikel om emnet lukker op for novellen. På tilsvarende måde kan elever i klassen, der er indforstået med en religiøs tilværelsesforståelse, bidrage værdifuldt til tolkningen af fx Martin A. Hansens univers, også selv om de ikke har kristne forudsætninger og måske knap forstår nuancerne af hans sprog.. (*Dansk litteraturs kanon*, 30)

Udsagnet bliver så meget desto mere kritiksabelt, eftersom flerkulturelle elever som sagt er implicit til stede i hele rapporten, men dette er det eneste sted, de omtales eksplicit. Uden at ville bortforklare de problemer omkring generationskonflikt og ægteskab i visse indvandrer miljøer, som i den grad optager det danske samfund, kan man dog vel se, at der her bliver formidlet en grov generalisering, for ikke at sige stereotypisering, af bestemte grupper med flerkulturel baggrund. Ikke blot lader rapporten de flerkulturelle elever i stikken med hensyn til deres rolle i forhold til en litterær kulturarv, som de på én gang hævdes at have ret til og alligevel må fornemme ikke rig-

tig at have ret til, eftersom de ikke kan inkluderes i det bestandig påberåbte historiske 'vi' – når de omsider får lov at indtage scenen, er det i en mildt sagt tvetydig position som eksperter for præcis en sådan førmoderne bevidsthed, som i medierne til daglig kaldes "middelalderlig".

#### 'VORES' KULTUR OG 'DERES' KULTUR

I et interview på DR1 søndag d. 29. januar 2006, i anledning af blandt andet Lars von Triers kritik af den nyudkomne kulturkanon, bekendte professor Jørn Lund, formand for begge udvalg, både det undervisningsministerielle fra 2004 og det kulturministerielle fra 2005, at han faktisk også selv er ved at være godt træt af al den snak om 'dansk' og 'danskhed'. Samtidig beklagede han, hvis det modsat, af politisk korrekte årsager, skal til at være forbudt at bruge ordet 'dansk'.

Det var forventeligt, at den stærkt ideologiske, til tider slet og ret uforskammede tone, som har præget klimaet i den såkaldte 'kulturkamp', måtte føre til en reaktion fra minoriteternes side. I skrivende stund lanceres netop i pressen et nyt begreb: en "perker-kanon". Nydanskere har brug for at udbede sig en smule respekt omkring den ikke-europæiske kulturarv og minde om, at resten af verden altså ikke er de rene bønder, som pænt må stå med åben mund og måbe over de herligheder, kulturministerens kanon afslører for dem (initiativtager Manu Sareen i Radioavisen 1. februar 2006).

Indtil videre har minoriteterne imidlertid været meget spagfærdige omkring kanondiskussionen. Når *Dansk litteraturs kanon* ikke vakte debat set fra et minoritetssynspunkt, er det formentlig fordi, minoriteterne i udgangspunktet ikke har det mindste imod, at man i dansktimerne primært læser dansk litteratur. Minoritets elever er hverken mere eller mindre forhippede på at læse danske klassikere end deres danske klassekammerater. Børnene vokser op i Danmark, og deres referenceramme er derfor natur-

ligvis dansk, sammen med den eller de andre referencerammer, de i større eller mindre grad måtte have med sig qua deres forældres baggrund. At det danske skolesystem kunne være mere flerstemmigt orienteret, er tilsyneladende ikke en ting, minoritets eleverne indtil videre har haft på dagsordenen – i hvert fald ikke når man ser bort fra en mindre, rabiat gruppe unge, der af religiøse grunde sætter spørgsmåltegn ved al den viden, der formidles.

Principielt må flerstemmighed naturligvis hilses velkommen. At man med den megen tale om 'vores' kultur og 'deres' kultur måske får fabrikeret nogle alt for bastante og slet ikke så selvfølgelige eller 'naturlige' modsætninger, er en anden sag.

En historie, jeg med variationer gennem årene har hørt igen og igen fra elever og studerende med minoritetsbaggrund, er den om den imødekommende lærer, der en dag siger noget i stil med: "Ja, nu taler vi jo hele tiden om *dansk* litteratur, men vi må jo også høre noget om *din* baggrund, Fatime, Ali eller Aqqaluk!" Situationen kan bringe den kolde sved frem bare ved erindringen. Dels sætter den et måske uønsket fokus på den enkelte elev. Dels er det langt fra givet, at Fatime, Ali og Aqqaluk ved noget som helst om tyrkisk, pakistansk eller grønlandsk litteratur. Frem for alt sker der imidlertid det uheldige, at læreren i sin iver efter at inkludere kommer til at udvirke det modsatte. Pludselig tegner der sig et billede, hvor Fatime, Ali og Aqqaluk står uden egentlig adkomst til den litteratur, de formentlig hidtil pligtro har læst uden at gøre sig særlige forestillinger om nogen dermed forbunden national eller etnisk ophavsret.<sup>3</sup>

Situationen er også med i Marjaneh Bakhtiaris roman *Kalla det vad fan du vill* fra 2005. Her er det musiklæreren, der er ude efter elevernes eksotiske kulturbaggrund:

Hvorfor spiser man syltetøj til kødboller? Det siges, at man er, hvad man spiser. Hvad er man så, når man spiser kød, brun sovs, kartofler... og syltetøj. Det er der ingen der kan

forklare. Man gør det, fordi man altid har gjort det. Man har *lært*, det smager godt. *Det* er kultur.

På Johannesskolen havde musiklæreren Carina besluttet, at der skulle være en kulturdag, hvor eleverne kunne tage musik med hjemmefra, fra 'deres egen kultur'. Sådan noget, man ikke kunne se på musikkanalerne. Problemet var bare, at de fleste af eleverne i 7.B ikke betragtede sig selv som værende fra andre kulturer (selv om mange af dem skulle komme på andre tanker i fremtiden). Nogle havde forældre fra andre lande, andre havde ikke engang det! (her citeret efter den danske oversættelse: *Kald det, hvad fanden du vil*, 22).<sup>4</sup>

Romanen påpeger det faktum, at et overdrevent fokus på elevernes kultur *medproducerer* etniske identiteter – frem for at udanne svenske stats-/medborgere. Hvordan det samme går for sig i Danmark, har man fx for nylig kunnet bevidne i DR-dokumentaren *Dem fra 9*. (Karin Slot Christensen, 2005), hvor eleverne gennem en stadig iscenesættelse af diskussioner om deres kulturelle identitet (måske til dels iscenesat til ære for programmet) tvinges til at definere sig i forhold til på forhånd opstillede nationale og etniske kategorier – alt sammen i den bedste mening og med den største respekt for elevernes særegne 'kultur'.

*Dansk litteraturs kanon* rejser eller skaber således på ingen måde nogen ny problemstilling. Rapporten ændrer næppe en tøddel ved status quo, hverken hvad angår det stof, der undervises i, eller undervisningens uafklarethed hvad angår forholdet mellem elever, litteratur og nation. Dét kan man så til gengæld kritisere den for!

At fastholde *Dansk litteraturs kanon* på alle dens selvmodsigelser er ikke det rene pindehuggeri. I sprækkerne mellem de indbyrdes modsigende udsagn rejser sig spørgsmål, som en tidssvarende pædagogik nødvendigvis må konfrontere sig med. Hvordan forholder fx forestillingen om danskerne som privilegerede og indforståede læsere sig til den mere nøgterne konsta-

tering af nutidige elevers fremmedhed overfor de litterære klassikere – en konstatering, som anføres som en vigtig del af rapportens legitimeringsgrundlag:

Måske har vi netop brug for en litterær kanon for at kunne komme til at undervise vores elever, så de får chancen for at blive i stand til at kunne læse den allerbedste litteratur. (*Dansk litteraturs kanon*, 21).

Er sandheden måske, at nutidens elever slet ikke først og fremmest er stillet *forskelligt* i forhold til klassikerlæsning, men at undervisningen mageligt kan lægges an på at tage eleverne med på en *fælles* rejse til forgangne tider? Set fra et integrationssynspunkt kunne der i hvert fald være klare fordele ved ikke kun at fokusere på det, der skiller forskellige etniske grupper, men også prioritere det, som samler dem som generation og som aktører i et nutidigt, fælles rum.

Ud fra samme synspunkt er det vigtigt at betone rapportens overordnede målsætning: "*at gøre* både den samtidige og den ældre litteratur til en del af elevernes bagage" (*Dansk litteraturs kanon*, 9, min kursivering). Formuleringen formidler det budskab, at kulturel bagage er noget, man *får*, i modsætning til den nationalromantiske forestilling om, at det er noget, man *har*, ligesom udsagnet åbner op for al mulig anden kulturel bagage, herunder også andre landes og andre verdensdeles litteratur. Frem for alt stiller den neutrale betegnelse 'elever' alle medborgere, uanset baggrund, lige hvad angår retten og adgangen til dansk litteratur. En forudsætning, der turde forekomme indlysende, men som det, ikke mindst set i lyset af den aktuelle 'kulturkamp' og rapportens egne, sine steder mere tvetydige formuleringer, er værd at understrege.

#### KANONPÆDAGOGIK

Det er ikke ordet 'dansk', der i sig selv er noget i vejen med. Heller ikke set fra et

minoritetssynspunkt ville det give nogen mening at kræve det slettet af vokabulariet. Der er heller ikke noget som helst i vejen med at undervise i dansk litteratur. Striden står derimod om, *hvordan* man skal undervise i dansk litteratur, og ikke mindst *med hvilket formål*, man skal undervise i dansk litteratur.

Med kanonrapporten indskærpes formålet som nationalt. Den nationale kanon skal indlæres "som et fælles tanke- og reflektionsafsæt" hos alle elever (*Dansk litteraturs kanon*, 23). Man sporer i flere af de konkrete eksempler i afsnittet "Kanonpædagogik" den indforståede adresse til minoriteterne, der skal tage ved lære af de kampe, danskerne har kæmpet, og de sejre, oplysning og fremskridt har vundet. Det gælder naturvidenskaben, som har vristet sig fri af religionens og overtroens kløer, og det gælder kvindernes frigørelse og ligestillingen mellem kønnene:

Klassen har læst Holbergs *Erasmus Montanus*, og fysiklæreren er på gæsteoptræden med en forelæsning om 1700-tallets astronomi. Bag efter er der en elev, der spørger: 'Det kan da godt være, at Erasmus Montanus er en blærevind, men han har jo ret. Hvorfor skal han så ydmyges?' Fysiklæreren kender også stykket, interesserer sig for videnskabshistorie og kan bidrage med perspektivrig tolkning. (*Dansk litteraturs kanon*, 27).

Inden mødet med Herman Bangs frøkener arrangeres en udstilling på katederet af gammelt mellemværk og broderier. Og den modige lærerinde kunne den dag være iført hat og handsker – og fortælle om ugifte kvinders vilkår for 100 år siden. (*Dansk litteraturs kanon*, 28)<sup>5</sup>

Herudover handler afsnittet om kanonpædagogik mest om vigtigheden af, at eleverne lærer selvstændigt at tage stilling: kanonlitteraturen må endelig ikke blot føre til passiv viden, undervisningen skal foregå på et 'meta-niveau', hvor eleverne selv skal

kunne svare på, hvorfor netop disse forfattere er udvalgt – ja, eleverne forventes endda at kunne svare på, hvorfor så få kvindelige forfattere er optaget i kanonklassen (*Dansk litteraturs kanon*, 28)! Hvordan eleverne i øvrigt skulle kunne noget sådant, eftersom de næppe når at læse *andet* end kanonlitteratur og dermed ikke har noget at sammenligne med, lader rapporten stå hen i det uvisse. Elever såvel som lærere forventes tilsyneladende ukritisk at overtage rapportens vurdering af "de vigtigste danske forfatterskaber", uden at stille spørgsmål som: De vigtigste for hvem?

Man bør derfor opfordre til, at lærerne gør selve kanontanken til genstand for undervisning og diskussion.

Kanonrapporten er som sagt fra sommeren 2005 ophævet til lov i bekendtgørelser, fagbeskrivelser og læseplaner. Den står derfor ikke som sådan til diskussion. Som udvalget jo imidlertid påpeger, er de kanoniserede forfattere ikke udtryk for overlevering af én bestemt tradition – og det er givetvis langt fra dem alle, der ville bryde sig om at se sig spændt for dette nationale kanonprojekt. Tværtimod finder man i forfatterskaberne et stort udvalg af tekster, som på forskellig vis perspektiverer og problematiserer den nationale idé. At læse kanonforfattere ud fra et sådant perspektiv er jo også en mulighed.

Det er bemærkelsesværdigt, at ingen af kanonrapportens pædagogiske eksempler synes indrettet på et sådant beredskab i forhold til internationalisering og globalisering, som ellers er en udtrykkelig pointe blandt andet med gymnasireformen. Kanonudvalget har således ikke reageret på opfordringerne til også i arbejdet med den danske litteratur at lade sig inspirere af den, uden for Skandinavien særdeles indflydelsesrige, litteraturteori, som går under navnet "postkolonialisme" (jf. Hauge 2001, eksempler på læsninger af dansk litteratur under inddragelse af postkolonial teori tillige fx i Gaustad og Thisted (red.), 2004). En sådan tilgang kunne ellers være nyttig,

ikke mindst fordi der hermed kastes et mere nuanceret perspektiv på den danske/europæiske historie, hvilket kan forhindre undervisningen i at antage karakter af den rene lovsyngelse af egen fortræffelighed og de andres usamtidighed: En situation som med al respekt og uden på nogen måde at nedvurdere betydningen af oplysningstid og kvindefrigørelse, næppe skaber det bedst mulige pædagogiske klima i det multikulturelle klasseværelse. Kanonudvalgets liste over forslag til "kanonpædagogik" skal derfor her suppleres med et par forslag til temaer og forløb, hvor eleverne får lejlighed til kritisk analytisk at arbejde med netop den form for problemstillinger, som kanondebatten i sig selv kan ses som udslag af:

Klassen læser (uddrag af) Herman Bangs roman *De uden Fædreland*. Forløbet integreres med historie- og samfundsundervisning, hvor eleverne lærer om nationalstatens opkomst og konflikten, som førte til afståelsen af Slesvig-Holsten. Med udgangspunkt i Bangs roman diskuteres de dilemmaer, nationalstatsmodellen rejser for individer og grupper, som befinder sig på randen af eller uden for de nationale fællesskaber. Inspiration til forløbet: Korsgaard 2004, Adriansen 1990.

I forbindelse med Rifbjergs roman *Nansen og Johansen* diskuteres helte- og maskulinitetsbegreber. Eleverne søger oplysninger om den historiske Nansen og vælger små klip fra de originale ekspeditionsrapporter til fælles læsning i klassen. Eleverne opfordres også til at søge information om konstruktionen af nationalstaten Norge og Nansens rolle heri. Forløbet kan kombineres med læsning af udvalgte tekster af den danske polarhelt Knud Rasmussen. Til eftertanke: hvorfor blev mon Knud Rasmussen aldrig en helt af nansenske dimensioner? Til inspiration: Thisted 2003, Oxfeldt 2004a.

Klassen introduceres til teorier om forholdet mellem viden, repræsentation og magt. Kanonforfatterne har produceret talrige tekster med skildringer af andre lande

eller folk. Ud fra hvilke præmisser repræsenteres disse?

Man kan fx studere orientalisme i dansk litteratur, med udblik til musik og billedkunst. Til inspiration: Zerlang 1993, 2002, Oxfeldt 2004b, 2004c og 2005.

En oplagt tekst er Karen Blixens *Den Afrikanske Farm*. Hvordan fremstår de forskellige grupper af afrikanere i denne tekst? Hvordan forholder eleverne sig til Blixens repræsentationer – finder de bogen éntydigt reaktionær (som bla. visse afrikanske forfattere har gjort)? Til inspiration: Thisted 2004.

Repræsentationen af Grønland og grønlandere i dansk litteratur, film og medier. Inspiration: Schepelern et al. (red.) 2003.

I forbindelse med læsning af den nyeste danske litteratur (ikke omfattet af kanonlisterne) kan inddrages forfattere med flerkulturel baggrund, som skriver på dansk. Listen af sådanne forfattere er voksende. Man kan også vælge at integrere forløbet med engelsk, hvorved der åbnes for forfattere som Hanif Kureshi og Zadie Smith (begge repræsenteret i forslaget til en "perkerkanon", jf. ovenfor). Marjaneh Bakhtiaris tidligere nævnte roman: *Kald det hvad fanden du vil*, eller en tilsvarende titel som Jonas Hassan Khemeri: *Et øje rødt*, er også oplagte.

Ministeriet har fundet indholdet af danskundervisningen så vigtigt, at det ikke kan overlades til den enkelte lærer at vælge og vrage i kulturarven. Også de pædagogiske principper og teoretiske indfaldsvinkler er af en betydning, der rækker langt ud over, hvad der foregår i det enkelte klasseværelse. Lad det imidlertid ikke være op til ministre og deres ministerielt udpegede udvalg at afgøre disse ting. Der trænges en langt bredere og mere dybtgående debat, end hvad der øjensynlig kan opnås ad dén vej.

## AFSLUTNING

I kanondebatten udkrystalliserer der sig modsigelser og ambivalenser af langt større

omfang, end om skoleelever skal læse den ene eller den anden forfatter.

For det første er Danmark, uanset hvad nogle vil hævde og ønske, for længst blevet et multikulturelt samfund. Det faktum kan nedsættelsen af ligegyldigt hvor mange kanonudvalg ikke lave om på. Kulturmødet giver sig udslag i konkurrerende diskurser om medborgerskab og 'danskhed'. Hvem er 'vi'? Ud fra hvilke fællesnævner skal dette 'vi' defineres? Dansk litteraturs kanon kan studeres som et udslag af denne usikkerhed, snarere end som et velovervejet løsningsforslag, endsige endegyldigt svar.

For det andet vidner selve kanonprojektet om det pres, nationalstaten er udsat for i en tiltagende post-national virkelighed. På den ene side gøres der i argumentationen både i og omkring rapporterne udstrakt brug af 'banal', naturliggjort nationalisme. På den anden side afslører lovfæstningen af den kanon, der hidtil har været uformel og dermed netop banal, at den langt fra er banal og uimodsigelig længere. I realiteten åbner kanonprojektet for debat mere end den lukker – givetvis modsat de initiativtagende politikeres hensigt.

I en moderne, international kontekst er sproget dansk, som udvalgsrapporten fastslår, i en minoritetsposition og kan derfor bestemt have brug for politisk bevågenhed og opbakning. En sådan vendt sig indad omkring historien, kulturen og det finlitterære som udtryk for det "særligt danske", som Dansk litteraturs kanon plæderer for, er dog næppe det mest probate middel til imødekommelse af globaliseringens udfordringer. Mens denne artikel har været i korrektur, har krisen om Jyllandspostens Muhammed-karikaturer raset. Krisens sammenhæng med kanonprojektet og tonen i den såkaldte 'kulturkamp' er evident. Det samme er imidlertid det faktum, at minoritetssynspunkter og -perspektiver efter krisens indtræden på stort set alle fronter tilkendes større betydning og relevans end før krisen. Var Dansk litteraturs kanon forfattet i dag, havde den måske derfor allerede på

visse punkter været formuleret en smule anderledes. Og var den lanceret i dag, var debatten næppe kommet til at dreje sig udelukkende om de manglende kvindelige forfattere, men havde ansporet til mere generelle overvejelser omkring forholdet mellem nation og repræsentation. I et minoritetsperspektiv kan man således hilse såvel debatten som krisen velkommen, på grund af den klarhed og opmærksomhed der hermed er skabt, om end man samtidig kan beklage den måde, hvorpå grøfter unødigt er blevet gravet dybere.

## NOTER

1. Begrebet 'banal nationalisme' er hentet fra Billig 1995.
2. I modsætning til kulturministerens senere kanonudvalg vælges der i undervisningsministerens kanon forfattere, ikke værker.
3. Problemstillingen er mere udførligt beskrevet i Thisted 2002. Oplægget går bl.a. i rette med Peter Lützens fremstilling af danskfaget som et fag, der fra starten var forstået og udøvet som et nationalt dannelsesfag, men som i de sidste 40 år er blevet undergravet indefra, således at det i dag har karakter af et internationalt kulturfag (Lützen 2002). Det er tænkeligt, at dansklærerne selv opfatter det sådan og også langt hen praktiserer det sådan. I mødet med de flerkulturelle elever kommer fagets fortsatte forankring som nationalt dannelsesfag dog tydeligt til syne. Det er denne forankring, man med nedsættelsen af kanonudvalget fra politisk hold har ønsket at fastholde.
4. Man venter i Skandinavien stadig på udviklingen af en sådan multikulturel (hybrid) litteratur, som fx kendetegner det britiske og franske bogmarked. Ikke overraskende er Sverige, hvor indvandringen både har en længere historie og et større omfang, længst fremme på feltet (Wendelius 2002, Kongsliden 2005). Hvordan dansk populærkultur som fx Morten Korch og Olsen Banden filmene i stor stil indgår i nye, multikulturelle referencer, har kunnet studeres i sketch-, stand up og satireprogrammer som *OPS, Oplysning om Perkerne til Samfundet* (Metronome Productions, sendt på DR2 foråret 2001 og på DR1 efteråret 2001), *Omar skal giftes* (sendt foråret 2004 på DR2), *Omars jul* (DR2 december 2005) etc.
5. De andre eksempler, rapporten leverer, går på litteraturens æstetiske virkemidler set i samspil med andre genrer (en Bach-fuga skærper sansen for

Kingo, et billede af Edward Weie åbner øjnene for Tom Kristensens ordmalerier), samt en erkendelse af elevernes større fortrolighed med billedmediet: "Et foto af Rifbjerg i sin konvertible flyder kan vække en anden slags interesse, end den en tekst fra Konfrontation umiddelbart (ikke) fremkalder." (op.cit.).

## LITTERATUR

- Adriansen, Inge (1990): *Fædrelandet, Folkeminderne og Modersmålet*. Skrifter for Museumsrådet for Sønderjyllands Amt. Sønderborg 1990.
- Bakhtiaris, Marjaneh (2005): *Kald det hvad fanden du vil*. Roman. Oversat fra svensk af Lise Skafte Jensen. Ries. Charlottenlund, Denmark.
- Billig, Michael (1995): *Banal Nationalism*. Sage. London.
- Christiansen, Karin Slot (2005): *Dem fra 9*. DR dokumentar i 6 afsnit.
- Hauge, Hans (2001): "Postkolonialisme," in Fibiger, Lütken og Mølgaard (red): *Litteraturens tilgange – metodiske angrebsvinkler*. Gads Forlag, København.
- Khemiri, Jonas Hassan (2004): *Et øje rødt*. Roman. Oversat fra svensk af Benni Bødker. Gyldendal.
- Kongslie, Ingeborg (2005): "Migrant or multicultural literature in the Nordic countries," in Jenny Fossum Grønn (red.): *Nordic Voices. Literature from the Nordic Countries*. Nordbok. Oslo.
- Kanonudvalget (2004): *Dansk litteraturs kanon*. Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 11. Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen. København.
- Korsgaard, Ove (2004): *Kampen om folket. Et dannelseperspektiv på dansk historie gennem 500 år*. Gyldendal, København.
- Lützen, Peter Heller (2002): *Danskfagets danskhed – en bog om danskfaget mellem metode og nationalitet*. Dansk lærerforeningen. København.
- Oxfeldt, Elisabeth (2004a): "Han ville råbe 'Pik' ville han!" Profanering og identitet i Klaus Rifbjergs 'Nansen og Johansen'," in *Edda* 2004, 1.
- Oxfeldt, Elisabeth (2004b): "Han er jo næsten hvid". Race, identitet og iscenesættelse i H.C. Andersens *Mulatten*," in *Spring* nr. 22.
- Oxfeldt, Elisabeth (2004c): Mellem orientalisme og feminisme. Bindestregskvinden Elisabeth Jerichau-Baumanns konstruktioner af nationaltyper i *Brogede rejsebilleder*," in *Spring* nr. 22.
- Oxfeldt, Elisabeth (2005): *Nordic Orientalism*. Museum Tusulanums Forlag. København.
- Schepelern, Peter et al. (red) (2003): *KOSMORAMA, Tidsskrift for filmkunst og filmkultur Nr. 232. Tema: Film i Nord*. København. (Heri artikler

om Grønland i dansk litteratur og film, om udviklingen af de grønlandske medier o.m.a.).

- Thisted, Kirsten (2002): "2.g-ere i 3. G". Oplæg ved konferencen "Hvad er så danskhed?" Institut for Nordisk Filologi, Københavns Universitet. [www.dansk.dk/danskhed/oplaeg.htm](http://www.dansk.dk/danskhed/oplaeg.htm)
- Thisted, Kirsten (2003): "Bjørnefedtet..Johansen.." Klaus Rifbjergs *Nansen og Johansen* i postkolonialt perspektiv," in *Spring* nr. 20.
- Thisted, Kirsten (2004): "Dead man talking, Om tale og tavshed og representationens ambivalens hos Karen Blixen og Thorkild Hansen," in *Spring* nr. 22.
- Thisted, Kirsten og Gaustad, Morten, red. (2004): *Spring. Tidsskrift for moderne dansk litteratur nr. 22. Tema: Postkolonialisme*.
- Zerlang, Martin (1993): "Aladdins drømme. Aladdin-figuren og den litterære orientalisme fra Adam Oehlenschläger til Peter Høeg", in *Spring* nr. 5.
- Zerlang, Martin (2002): *Bylivets kunst. København som metropol og miniature*. Forlaget Spring, Hellerup, Denmark. (Heri et afsnit om orientalisme og bl.a. Tivoli).
- Wendelius, Lars (2002): *Den dubbla identiteten. Immigrant- och minoritetslitteratur på svenska 1970-1990*. Uppsala: Centrum för multietnisk forskning. Uppsala Universitet.

## SUMMARY

*The Danish Literary Canon (Dansk litteraturs kanon) implicitly addresses pupils of non-Danish origin. The purpose of the canon is to suggest pedagogical tools in the teachings of specific texts that are viewed as central to the Danish and European literary tradition. The consequences of this project are not only that pupils of non-Danish origin become situated as 'others' in relation to the idea of 'danishness', but that this implicit constitution of 'same' and 'difference' naturalises Danish national identity.*

*From a minority studies point of view the pedagogical purpose should be to ask: How to teach Danish literature and with what purpose, and thus, not take what Danish literature is for granted.*

Kirsten Thisted, ph.d., mag.art., Lektor ved Institut for tværkulturelle og regionale studier, Afdeling for Minoritetsstudier, Københavns Universitet