

Børnebøger i danskundervisningen

Publ. i Mette Kunøe og Peter Schmidt, red.: *Dansk didaktik*.
København: Gjellerup 1978, s. 69-83.

Man leder forgæves i *Dansk 1976* efter noget om brug af børnelitteratur – ordet nævnes ikke, hvilket er bemærkelsesværdigt. For selv om vejledningen overhovedet er ukonkret, så taler den en del om at tage udgangspunkt i børnenes situation. I eksempler og forslag til læseplan er en vis konkretion, og der gøres meget ud af at markedsføre »det udvidede tekstbegreb« som danskundervisningens materiale både i begrundelser og eksempler.

Den traditionelle forkastelse af børnelitteratur som egnet undervisningsstof til børns dannelse er der givetvis ikke tale om. Børnelitteraturen er slået igennem som undervisningsstof og har også fået et hjørne i seminarieuddannelsen. Snarere må man se manglen som udtryk for en selvfølgelig accept. Så langt så godt, hvis det kun drejede sig om at markedsføre børnelitteratur.

Den manglende omtale bliver bemærkelsesværdig på en anden led. Den er symptom på en hovedtendens i vejledningen. Det stofflige indhold i danskundervisningen fremstår i den som stort set »ligegyldigt«. Dets gyldighed afgøres af, hvorvidt det tjener som redskab for de overordnede formål, der, her kort og postuleret sagt, handler om dansk som instrument for elevernes sociale funktionsdygtighed, dvs. deres tilpasning til den herskende samfundsorden som kvalificeret på forskellige niveauer. Det kaldes ikke sådan, men det er aflæseligt.

Vejledningen er som tendens udtryk for afviklingen af den indtil 50'erne herskende liberalistiske almindelse, der havde danskfaget som sit centrale ideologiske medium. Og den peger via 60'ernes kreativistiske mellemstation mod en reetablering af dansk som instrument for den nu nødvendige teknokratiske socialdannelse, dels begrundet i ændrede kvalifikationsbehov, dels i den tiltagende krise i børneopdragelsen som helhed. Det er til den ende, der behøves en omfunktionering af dansk til et kommunikationsteknisk fag. Indhold og metoder »ligegyldiggøres« i en »fri« pluralisme, mens den abstrakte formålsstyring i rammerne strammes. Der er tale om en instrumentalisering af fag og undervisning – og dermed af eleverne (og af lærerne med).

Således er også talen om at tage udgangspunkt i børnenes situation instrumentel, idet den går på, at man derved bedre kan motivere dem og få opfyldt målene. Disse er sat uden for børnene og deres interesser, som bliver afsæt, middel. Læreprocessen fremmedbestemmes.

Her er det ikke *Dansk 1976*, man skal skyde på, for denne situation udspringer af skolens struktur og samfuntsfunktion. Vejledningen som sådan er et symptom. Hvad man kan kritisere den for er, at den ikke problematiserer denne situation og viser ud over de rent tekniske symptomløsninger.

Grundproblemet i undervisningen er, hvordan man overhovedet kan etablere egentlige arbejdsituationer, hvor børn og pædagog er produktive. Dvs. hvor det, der sker, ikke bare sker på skrømt som øvelse, som manøvrer, der mere eller mindre camoufleret er defineret ud fra diverse fremmedbestemte hensigter med, hvad børn skal have i hovedet. Dette problem lader sig ikke løse inden for rammerne af skolen (eller samfundet, som det er). Det betyder dog ikke, at man skal sætte sig ned og vente på den helligånd. Men det betyder bl.a. et udviklingsarbejde med retning mod at få undervisningen til at forme sig som en arbejdsproces, hvor børn deltager produktivt. Det er også en af betingelserne for konkret at kende grænserne og kunne formulere klare krav til de ændringer, der må til, for at sådanne processer kan realiseres.

Det er som led i et sådant udviklingsarbejde, børnelitteraturen kan få en funktion som andet end teknisk færdighedsinstrument og sødestof, som er de funktioner, børnelitteraturen kan få i skolen inden for de givne rammer, og som Dansk 1976 lægger op til.

Børnelitteraturens direkte inddragelse i danskundervisningen er et relativt nyt fænomen, først formaliseret med *Den blå betænkning*, her især som frilæsning. Ikke desto mindre er dens tilknytning til skolen så gammel som den selv. I sin oprindelse er den langt hen en udspecialisering af skolebøgerne, rettet mod brug i familie og fritid. Den produceres i stort omfang af lærere. Den er at forstå som en funktion i børnenes socialisation ved siden af skolen, mulig- og nødvendiggjort af samfundsudviklingen.¹

Dens udviklingshistorie er således også nært forbundet med skolens. Når den alli-

gevel først sent direkte indgår i danskundervisningen, hænger det sammen med to ting²: For det første, at skole- og børnelitteratur i en art arbejdsdelingsforhold varetager forskellige dele af børneopdragelsen, for det andet med kvalifikationskravene i skolen. Tidligere, hvor opgaven var at indføre børnene i den nationale almindelse, rangerede børnelitteratur på linje med trivallitteratur og anden underlødighed, som vel tålt, men som det var opgaven at komme ud over.

Mens skolen varetog børnenes ideologiske og færdighedsmæssige kvalificering, havde (har) børnelitteraturen en funktion i at tilpasse børnene i en bearbejdning af de konflikter og spændinger, som deres livsomstændigheder udsætter dem for.

Børnelitteraturen får tidligt som overvejende tendens en kompensatorisk funktion, idet den bliver en kontrolleret ventil for de spændinger og fejlfunktioner (såsom protester, dagdrømmerier, mavekræmper osv.), som børnenes situation afsætter i kraft af opdragelsesformer, tiltagende ghettoisering og underlæggelse under fremmedbestemte livsbetingelser. De behov, som udspringer af disse livsomstændigheder, besvares af bl.a. børnelitteratur og efterhånden af et omfattende børnemarked af medieprodukter og andre børnevarer. Heri kommer en generel samfundsmæssig tendens til udtryk. Både de materielle og de sociale forhold organiseres og formidles i stadig højere grad gennem vareproduktion og konsum. Herved tilgodeses på en gang kapitalens behov for ekspansion og for indordning af individerne under disse betingelser.

Børnelitteraturens sociale funktion er således som andre medieprodukters dobbelt, dels er den som vare led i en værdiøgningssproces, dels som socialiseringsmid-

del med til at opretholde betingelserne for, at denne kan fungere gnidningsfrit ved at tilpasse børnene. Denne dobbeltfunktion viser sig fx i børnelitteraturens stadige ekspansion og uddifferentiering i diverse markeds- og institutionstyper, i køns-, alders- og klassespecifikke former til varetagelse af forskellige sociale funktioner og markedsudvidelser.

Denne udvikling er slået igennem i de sidste par årtier som led i at også børnenes livsomstændigheder gennemgribende iscenesættes, reguleres og organiseres udefra på varesamfundets betingelser. Det sker gennem fysiske forhold (miljøer), institutioner, medier, konsum, familie, fritidsorganisering m.v.. Børnenes hverdag, deres tid, er langt hen beslaglagt og disponeret ud fra den tvangsmæssighed, der sætter sig igennem direkte og indirekte på lønarbejdets og institutionaliseringens betingelser.

Børnene er, omend indirekte, underlagt fremmedgørelsen. De er objekter for omstændighederne og ikke deltagere i organisering og produktion af deres egne forhold. Medierne (og børnelitteraturen) sætter dem således i et passivt konsumentforhold. Der er her ikke kun tale om en ideologisk organisering af erfaring og bevidsthed, men også om en beslaglæggelse af produktiv ytringsmulighed og om en iscenesættelse af sanser, krop og sociale samværsformer – egenerfaring og medskaben blokeres. Dette ligger ikke i mediernes natur, men i de forhold de fungerer i, og de interesser, de er bestemt af (jvf. nedenfor). En objektgørelse af elever såvel som lærere, svarende til mediernes, sætter sig igennem i skolen i kraft af dens funktion.

Denne situation bliver akut med børnenes ændrede materielle situation (det er

en anden slags børn) og de ændrede kvalifikationsbehov i 60'erne, som udløser en gennemgribende ændring i skolen. Det er som led i denne, at børnelitteraturen vinder indpas i undervisningen. Den specialiseres og funktionaliseres. Skolen bliver mere konsumpræget og må i højere grad tage sig af den psykisk bestemte bearbejdning af børnene, for at en tilstrækkelig arbejds motivation kan opnås. Dette er baggrunden for, at de gennem mere end et århundrede adskilte finder sammen på ny. Sat på spidsen: Børnelitteraturen får en markedsudvidelse, skolen et kompensationsredskab.

Begrundelsen for børnelitteraturens indpas i danskundervisningen er dog primært teknisk pædagogisk. Den kan bruges som middel til at opøve børnenes læsefærdighed og motivere dem til læsning.

I daglig praksis indgår børnelitteraturen i mangfoldige typer og arbejdsformer (frilæsning, oplæsning, tekstgennemgang, anmeldelser, som baggrundsmateriale m.v.), men omtalte funktioner bliver de bestemmende. Det kommer på et andet plan til udtryk i de former, hvori den institutionaliseres. Der udvikles fx deciderede institutionstyper. Et af de mest udprægede eksempler herpå er, at der nu i masseomfang produceres en særlig pædagogisk type børnelitteratur, læse-let-bøgerne, der i sig forener børnelitteraturens kompensationsmuligheder (den spændende historie) med en teknisk pædagogisk hensigt, som er det overordnede. Indholdet problematiseres ikke. Det skal blot fange, være spændende. Ikke desto mindre er det afgørende for funktionsmulighederne, idet det giver den nødvendige lystbetonede motivation. Boomet for læse-let-genren, ligesom også triviallitteraturens inddragelse, er led i

nyudviklingen af læseundervisningen og nært forbundet med specialundervisningens ekspansion. Begge dele er tegn på behovet for at kvalificere flere børn og for at løse motivationsproblemerne i forbindelse med fastholdelsen af den rent tekniske indlæringsprocedure, hvor meningen med læsefærdigheden skjuler sig bag den abstrakte tilegnelse.³

Læse-let-litteraturen produktudvikles som løsningsmiddel i forhold til »svage læsere« og varetager ellers samme funktioner som den øvrige børnelitteratur, der via skolebibliotekerne ekspanderer voldsomt. Dette indvirker igen på børnelitteraturens produktion, idet bibliotekssalget er en forudsætning for opretholdelsen af store dele af den. Den omfunktioneres ud fra skolens behov, nyudvikles og specialiseres; et andet eksempel herpå er den tiltagende strøm af problem- og emneorienteret børnelitteratur, ofte i halvfiktive former.

En anden side er, at brugen af dette stof rummer andre muligheder, så sandt som det også er udtryk for en krise, for en orientering mod børn og den samfundsmæssige virkelighed. Disse muligheder antydes i det følgende for børnelitteraturens vedkommende. Det skal understreges, at det langt hen bygger på initiativer, der er i gang i skolearbejdet. Det foregående er at forstå som en beskrivelse af hovedtendensen, den ramme, som overgriber og udsuger energier og gode viljer, som gør arbejdet til et fremmedbestemt skinearbejde, og som det derfor er nødvendigt at tage udgangspunkt i, hvis man skal overskride den.

Børnenes erfaringer

Børnenes ytring af deres egen erfaring, deres behov, udviklingen af deres bevidsthed om egne interesser blokeres og organiseres udefra gennem institutionsstruktur, mediekonsum mv. Opløsningen af denne blokering er at begynde et sted, og hertil er børnelitteratur brugbar på to måder – for det første i en produktiv bearbejdelse af selve mediet ud fra dets effekt på egensituationen, for det andet i udvikling af former for modproduktion som redskab for organisering og bearbejdelse af situation og erfaring – for regenerering af ytringsmuligheden.

Børnelitteraturen handler om børn og deres situation, omend den langt hen gør det på bestemte ideologiske og klassebestemte præmisser. Den er derudover via andre medier en stadig mere betydningsfuld del af deres livsomstændigheder. Den kan således bruges som redskab til, at børn kan skaffe sig indsigt i deres egen situation. Det kræver, at den kan bruges på en anden led end som tilfældigt materiale for indpodning af de traditionelle tekstlæsningsfærdigheder. Det kræver en overskridelse af teksten som isoleret litterært produkt, og det kræver en omvending af det passive konsum – af børnenes objektstatus i forhold til tekst og undervisning. (Det kræver også udvikling og brug af en alternativ børnelitteratur).

Uanset om arbejdet er emneorienteret eller tekstbestemt, er det afgørende »at tage udgangspunkt i børnenes erfaringer«. Det betyder også, at stoffet bliver redskab, for at disse erfaringer kommer frem, synliggøres, artikuleres, og at de hævdes som lodige og væsentlige i forhold til input udefra. Det betyder, at børnene gennem arbejdet sættes i stand til at overskride og forstå egensituationen i konkret

samfundsmæssigt perspektiv, og det betyder – på baggrund af deres udskilthed og begrænsede erfaringsverden at sætte dem i stand til at producere nye erfaringer. I en sådan arbejdsproces ligger allerede en handling i forhold til deres livsomstændigheder.

Umiddelbart er den meste børnelitteratur, som omtalt, indrettet på nærmest det modsatte. Den er udtryk for en fastholden af erfaringer og behov inden for en privatiseret forståelsesramme og tilbyder en isoleret skinopfyldelse i kronisk konsum. Den organiserer bevidstheden i ideologiske mønstre. Men teksterne rummer modsætningsvise potentialer (som også skolen). Deres funktion er mildest talt ikke modsætningsfri. For at kunne fungere må de, samtidig med at de fordrejer, netop ytre konflikter, behov og følelser, offentliggøre det ellers private, ligesom nogle produkter bryder op mod fordrejningen både på det erfaringsmæssige og ideologiske plan og på det æstetisk/sanselige, kritisk protesterende. Og teksterne kan bruges aktivt fx i kollektivt konsum og bearbejdelse i skolen. Teksterne *har* et afsæt i børnenes reelle behov og erfaringer. Uanset hvor fordrejede de er, handler de om børns real-situation og besvarer deres behov, hvis de ellers slår an. Det betyder også, at de kan læses den anden vej, at de kan give indsigt i egensituationen, det vil bl.a. sige i den funktion tekstmediet har i den. Problemet er, at børn ikke reagerer kontra på forfalskningerne. Tværtimod. Hvorfor siger de fx ikke, at teksten lyver, når den gør det? Hvorfor slår de ikke teksten i hovedet med deres egne erfaringer, deres egen viden, når den fremsættes fordrejet eller laver tåbelige løsninger? Hvorfor sætter de ikke deres egen stærke fantasi op mod tekstens fade fantasterier? Hvorfor kæfter de ikke

op med den stærke rytmiske lyd, de har i lungerne, når teksten kører i sit blodfattige middeldansk? Hvorfor sætter de ikke deres stærkere følelser op mod tekstens ferske? Hvorfor denne underdanighed? – Fordi de er placeret i en afmagts-position, bestemt som børn, mangelfulde mennesker, der ikke kan. Fordi mediet netop tilbyder en gnidningsfri udladning af alt dette og en af de få kanaler for det. Fordi de sociale sammenhænge, som kunne organisere og muliggøre og kvalificere ytring og opfyldelse af disse behov i en fælles produktivitet kun eksisterer punktvis (fx omkring børnetraditionerne, remser m.v.) eller er beslaglagt i fremmedbestemte rammer, medierne fx Gennem fastholdelsen i det kroniske konsums isolerende cirkel opretholdes kontrollen. De mest bastante uhyrligheder og forvrængninger konsumeres som *selvfølgeligheder* – i teksten som i virkeligheden. Denne falske selvfølgelighed i omverdensforholdet er en af de vigtigste opgaver at få brudt.

En pædagogisk indsats, der her begrænser sig til snæver kritisk intellektuel tekstanalyse fungerer ikke ret langt, bl.a. fordi den i sin art er udtryk for det fremmede, »svære« ekspertniveau, der giver børnene en følelse af afmagt og lammelse. De er i forvejen rangeret ind på en underlødighedsstatus – man skal igennem alle trinene for at opnå ytringskompetence. Denne konflikt er en af grundene til børns behov for kompensation. Isoleret vil en sådan tekstbearbejdelse ikke muliggøre børnenes aktive reageren på teksten ud fra egne betingelser. Symptomatisk er det her, at *Dansk 1976* henskyder tekstarbejdet til de ældste årgange. Det kan selvfølgelig foregå allerede i børnehaven, hvis tekstbearbejdelsen har en anden karakter end den trinvis akademiserede.

Produktivt tekstarbejde

I stedet må man søge at udvikle sammenhænge, der kan fungere alternativt til konsumfikseringen, dvs. muliggøre en erfaring hos børnene om, at reel behovsopfyldelse kan produceres via aktiv bearbejdelse og tilegnelse af virkelighedsstof. (De har erfaringen i forvejen, fx fra lege, fra børnetraditionerne. Problemet er at brugbare den i andre sammenhænge).

En sådan sammenhæng kan fx etableres gennem en oparbejdelse af børnenes egen oplevelse omkring et stof/emne som basis for behandlingen af det, og således at stoffet omvendt udvikler erfaringer om deres situation og dens betingelser. Det kunne fx handle om seriebøger.

Første led kunne være en registrering af det børnene i en klasse samlet ved om emnet. De ved meget (de er faktisk dem, der ved mest om det). Det kan forløbe som en proces, hvor deres viden og oplevelser opsamles og organiseres. En første sondering udmøntes i en række arbejds-spørgsmål med retning mod en art kortlægning af klassens forbrug af seriebøger, læsevaner, hvilket, hvor meget, hvorfor, hvornår, anskaffelseskkanaler osv. Dette materiale kunne så analyseres konkret for at få mønstrene i det frem. Således ville den enkeltes isolerede situation fremstå som led i et fælles vilkår, det selvfølgelige ville fremtræde som særtegnet.

Fra et sådant udgangspunkt kan stoffet udvikles videre. Der er afsæt for en bredere, men stadig konkret undersøgelse af seriebøgerne som varefænomen, som et eksempel på, hvordan børnemarkedet fungerer – og i hvis interesse. Derved ville der være åbnet for indsigt i et hjørne af børns samfundsmæssige livsbetingelser. I seriestoffet ligger en åben mulighed for at nå ud over den snævre teksthorisont uden

for mange abstrakte falbelader og derigennem få fat i teksternes produktions-, funktions- og markedsforhold.

Der er videre afsæt for en undersøgelse af den måde selve teksterne virker på. En sådan kan ligeledes ske ud fra børnenes oplevelser med stoffet, deres reaktioner på det. Der kan være tale om at brugbare traditionelle analysestrategier. Man kan også analysere mere konkret i direkte bearbejdelse af teksten – klip, collageteknik, gå på jagt i den fx ud fra typetræk, konfrontere teksten med andet materiale (fx omkring forbrydelsestemaet), konfrontere den med modkrimier (Wernström, Flemming Andersen, *Skorpionbanden*, *Robin Hood* m.fl.) for herigennem at åbne for de modsætninger, den realitet, teksternes »selvfølgelighed« dækker over. Det afgørende vil imidlertid være at producere en reaktionsbasis, fx i en videreført produktorienteret organisering af den fælles erfaring omkring materialet. De nævnte teknikker kan bruges som redskab herfor, dvs. for børnenes selvproduktion af materiale, ud fra hvad de har af oplevelser, viden omkring temaet. Gen-sidige interviews er en brugbar metode. (En grundmodsatning i børns bevidsthed om samfundet går netop på skurk/helt, forbryder/politi-modsætningen. Den fungerer som en transformation dels af klassemodsatningen, dels af deres egen protest/tilpasning. Den er derfor vigtig at få op i lyset og rummer mulighed for at sætte forholdene i videre perspektiv, overskride den snævre erfaringshorisont). Børn er stadig dem, der har skoen på her. De har en kompetence til at ytre sig. De er faktisk i stand til at sige, hvordan de ting virker. Problemet, opgaven er at muliggøre udsagnene. Hvad det drejer sig om i alle tilfælde, er at aktivere børnenes re-

aktioner på og mod teksten, gøre deres viden produktiv, således at de kan tilegne sig nye erfaringer på egne betingelser og evt. få revideret udgangspositionen. Derfor er det afgørende, at der ikke bare bliver tale om en øvelsesproces, men at organiseringen sker omkring frembringelsen af et produkt (fx en rapport, en modtekst, en parodi, en tekstcollage), hvis form må afhænge af formidlingen, som ikke er det mindst vigtige. Det er her forløbet bliver synligt som kollektiv handling. Og en sådan er det mulige alternativ til afmagten over for medieproduktet.

Arbejdet kan fastholdes omkring det kendte og lokale og alligevel fx i former for feltarbejde overskride den snævre skolesituation. Læreren kan udover at medvirke som deltager og organiserende redskab fungere som formidler af sammenhænge og oplysninger, der overskrider den snævre horisont. Afgørende er det også, at der ikke blot bliver tale om en slags moralsk oprustning over for fiduserne, for det vil blot virke blokerende ind på ytringen af børnenes egen erfaring med tingene. Det er den, det er vigtigt at få synliggjort og legitimeret, så der kan opnås en erfaring om, at det gennem samarbejde, kollektiv organisering og bearbejdelse er muligt at overskride det isolerede og private – om at situationen er fælles, om at de sammen ved meget og kan stille noget op med det, hvor det for den enkelte er uoverkommeligt, og om at børn godt *kan* (de *er* på mange leder mere kvalificerede end voksne).

Tilsvarende projekter kan organiseres omkring en mangfoldighed af børnelitteratur, eller den kan indgå som delmateriale. Et par eksempler kan antyde nogle muligheder. De er tænkt formet som produktioner af omtalte art, og de kan med

fordel være basis for fagintegration, ikke bare med orienteringsfag og musiske fag, men også med færdighedsfag; der kan fx være tale om diverse former for regnearbejde.

1. Børnemarkedet kan undersøges gennem organisering af erfaringer, kortlægning af forbrug, ønskeforestillinger, salgsmetoder (reklamer o.lign.). Inddragelse af baggrundsmateriale fx børnebøger (*Peter Fidus* er oplagt i kontrast til andet materiale fx om slaraffenland). Produktion af materiale gennem feltarbejde i lokaliteten (»gå på fidusjagt«). Evt. fordybelse i enkeltaspekt.

2. Et redskab til at bryde den falske selvfølgelighed er arbejdet med historiske forhold. Det kan give konkret forståelse af baggrunden for den aktuelle børnesituation, give den profil og perspektiv. Der kan produceres materiale omkring det børnene har i hovedet og i et feltarbejde med indsamling af beretninger fra forældre og bedsteforældre om deres barndom. Der kan bruges tekstmateriale om børn og deres forhold før i tiden som realbaggrund for behandling af ældre børnelitteratur: moralske fortællinger, *Den store Bastian*, *Peters Jul*, fx kontrasteret med Christian Christensens erindringer. Som basis for tekstarbejdet kan relatering til deres aktuelle situation bruges som åbning – anderledesheden bliver slående og rejser spørgsmål. Dette felt rummer kolossalt mange muligheder også i produktmæssig forstand.⁴

En række andre emner kan nævnes i flæng: arbejdsforhold, globale forhold (u-lande, andre kulturer (fx indianere)) og de nærmere forhold: skole, familie, miljø, barndom osv. Processen kan her

forløbe som en opdagelse, formulering, problematisering – en synliggørelse af hverdagen, dens betingelser – og i en fortsættelse af drømme, utopier, krav til ændringer. Hverdagens karakter er camoufleret i selvfølgelighed, og vi lader andre om at organisere erfaringer, behov og drømme, hvorefter vi bliver spist af med dem. Bearbejdelsen af disse forhold kan på samme vis ske med en form for »tekstlig« selvproduktion som organiserende redskab og med oparbejdelsen af en erfaringsbasis som udgangspunkt. Udvikling af færdigheder, baggrundsmateriale, børnelitteratur, former for feltarbejde, materialeudvikling indgår som redskaber for processen. Herved kan også tekstarbejdet få en dialektisk modsætningsåbnende karakter, hvor teksternes forvrængninger bliver konkret synlige. Det, der bliver resultat af processen, kan fx være en form for børnelitteratur, som er selvproduceret – en modproduktion, som kan bryde konsumfiksering og objektgørelse i medieforholdet. Det bliver dermed også muligt at bruge disse produkter aktivt på egne betingelser. Tekstproduktionen bliver redskab for ytring og organisering af socialt samvær (svarende også til de funktioner, de folkekulturelle former og børnetraditioner har).⁵

Udtryksmuligheder

I det foregående har der været en tendens til at fokusere på det mere sagorienterede, så det er nok vigtigt at understrege, at et mindst lige så vigtigt element i arbejdet er en prioritering og integration af fabulerende, fantasi- og sansebestemte æstetiske udtryksmuligheder. De er gode redskaber for formidling af erfaringer på et anskueligt eksemplarisk niveau. I det foregående er de underforstået i forbindelse med pro-

duktion af materiale og modtekster.⁶

Det børnelitterære stof er naturligvis anvendeligt også i mindre omfattende forløb (og dermed aktuelt mere mulige forløb), uden at der behøver at blive tale om en blot og bar kommunikationsteknisk opsugning. Det kræver, at de skitserede perspektiver fastholdes, at tekstarbejdet overskrider den snævre tekst- og indlæringshorisont gennem udvikling af en dialektisk konkret tekstbearbejdelse, der fx bygger på en konfrontationsmetode i forhold til baggrundsstof, erfaringer og kontrasttekster.

Arbejdsprocesser af den omhandlede type må naturligvis indrettes på børnenes forudsætninger, fx deres alder, men det behøver ikke at være begrænset til ældre børn eller af tilegnet læsefærdighed. Opgaven er at åbne for de sproglige ytringsmuligheder, og selv små børn har sprog og erfaringer. Problemet er, at det passiveres bl.a. i skolesammenhængen, hvor der sker en omkodning til et abstrakt »middeldansk«, som er et andet sprog end det, de har deres erfaringer, krop, sanser og klassebaggrund i. Den sproglige omkodning i forening med den øvrige praksis medfører en delvis blokering af ytrings- og erfaringsevnen, og det er ingen løsning at åbne for kommunikationstekniske øvelser i allehånde sprogbrug (som *Dansk 1976* lægger op til).

Skrive/læseindlæringsens form virker med i dette. Færdigheden løsrives fra sin praksis, materialet er teknisk bestemt, indholdet er en ligegyldiggjort mangel på indhold. Ud fra tekniske hensyn sker en art indholdsmæssig retardering af børnene til et skrabt 3-4 års niveau. På lignende vis udskydes egentlig tekstbearbejdelse til sent i skoleforløbet (*Dansk 1976* 4.3 og 4.4) i form af intellektualiserende

øvelser. Der er så mange forudsætninger, der skal opfyldes før man kan komme til sagen. Begge dele kunne udvikles som led i processerne og dermed gives henholdsvis indhold (mening) og starte langt tidligere i konkrete former.

Hverken skriftkyndighed eller teknisk analysefærdighed eller høj alder er i den forstand nødvendige forudsætninger for disse arbejdsprocesser. Eksempelvis har jeg arbejdet med »tekst«-produktion i forbindelse med børnehavebørn. De kan godt. De kan fortælle, og flere sammen ved meget. De kan undersøge forhold. De kan tegne (slående præcist, men anderledes end tilvant). De kan diktere skrivning (de nyder, at det er en voksen, de sidder og dikterer). De kan fotografere og bruge båndoptager. De bliver kritiske og laver fx deres arbejde om; man kommer ud over det ligegyldige roseri. Det viser sig også, at de kan læse – de bøger de selv har produceret. De har tit et højtudviklet fabulerende og sprogligt sanseligt udtryk, ligesom de kan formulere indsigter og erfaringer præcist i anskuelig eksemplarisk form.

Skriftkyndigheden er således ikke nødvendig forudsætning for »tekst«-produktiviteten. Det kan være vigtigt også på det plan at legitimere ikke-skriftlige former og at bryde det dertil knyttede yringsmonopol. Det er fra gammel tid et af de virksomme undertrykkelsesmidler, i dag i form af et kulturmonopol (jvf. forholdene omkring folkekulturerne). Det

der skal til er redskaber, sociale sammenhænge, som kan udløse og organisere disse muligheder i former for modproduktion, hvorigennem interesser, erfaringer, fantasi, følelser, sanselighed kan formidles på egne betingelser. Arbejdsformer som de her løseligt skitserede er vanskelige at realisere i omfattende forstand inden for de givne rammer. De ville kræve en overskridelse af skolens udgrænsning fra samfundet, børnenes fra produktionen af livsomstændigheder, en nedbrydning af grænserne mellem de sfærer livsforholdene er opslugt i.

Også i mere begrænset perspektiv vil de bryde op mod skolens bureaukratiserede ramme. Realiseringen ville kræve en omorganisering af tidsstruktureringen, af materialer, af fysiske rammer og nedsettelse af klassekvotienter. De lokale arbejdsammenhænge måtte være grundlag frem for de fremmedbestemte bureaukratiske styringsmekanismer.

Arbejdet for disse ændringer bliver kun halvt, hvis det sker alene i det fagligt politiske niveau. Det må også indholdsbestemmes, erfares som praksis i et konkret udviklingsarbejde. Også fordi børnene, deres behov og interesser herved aktivt inddrages i det. Problemet er, at arbejdet inden for de givne rammer hele tiden risikerer at blive lappeskrædderi, produktudvikling til løsning af fejlfunktioner i kriseramte systemer, derfor må det længere perspektiv fastholdes.

Noter

1. Se artiklen Børnelitteraturens sociale funktion i Sven Møller Kristensen og Preben Ramløv: *Børne- og ungdomsbøger*, 1974.
2. Forholdet er her stærkt forenklet. Fx er skolelærerlitteraturen fra omkring 1900 nært forbundet med undervisningen.
3. Dette skal ikke forstås som en forkastelse af læse-let-litteraturen som sådan, men som en karakteristik af hovedtendenser.
4. Tilsvarende eksempler – se BIXEN nr. 5, 1973, Flemming Mouritsen (red.): *Analyser af dansk børnelitteratur*, 1976, s. 293 ff., og en bredere behandling af et fagintegreret projekt i Herdis Toft Jensen og Ove Kreisberg: *Rapport over forsøg med fagintegration i HF 1974-76*, 1977.
5. Se artiklen »Rim, remser og protest« i B. Ørn: *Børnelitteratur – klassekultur*, 1976.
6. Se eksempler på arbejde med disse aspekter i *Ord och Bild* nr. 8 1976, s. 456.

Litteratur

Lise Andreassen m.fl.: *Børnemarked*. Borgen, Kbh. 1976.
 Mette Bauer og Karin Borg: *Den skjulte læreplan*. Unge Pædagoger A 16, Kbh. 1976.
 Johannes Beck: *Klasseskolen*. Rhodos, Kbh. 1985.
 BIXEN, tidsskrift, Kbh. 1972 ff.
Brev til en lærerinde. Reitzel, Kbh. 1971.
 Robert Broby-Johansen: *Skolen i kunsten*. Danmarks Lærerforening, 1974.

Egon Clausen: *Dansk Børnelærdom*. Røde Hane. Kbh. 1974.
 Pil Dahlerup m.fl.: *Børn, litteratur, samfund*. Munksgaard, Kbh. 1972.
 Paulo Freire: *De undertrykkes pædagogik*. Ejlers, Kbh. 1973.
 Célestin Freinet: *Folkets skole*. Reitzel, Kbh. 1973.
 Armin Gutt og Ruth Salfner: *Sprogskoling*. Gyldendal, Kbh. 1976.
 Knud Illeris m.fl.: *Skole og kvalifikation*. Unge Pædagoger A 15, Kbh. 1976.
 Herdis Toft Jensen og Ove Kreisberg: *Rapport over forsøg med fagintegration i HF 1974-76*. Falkonerøgårdens gymnasium, Kbh. 1977.
 Sven Møller Kristensen og Preben Ramløv (red.): *Børne- og ungdomsbøger*. Gyldendal, Kbh. 1974.
 Fl. Mouritsen (red.): *Analyser af dansk børnelitteratur*. Borgen, Kbh. 1976.
 Oskar Negt: *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring*. RUC, Roskilde 1975.
 Ralf Pittelkow: *Offentlighed og modoffentlighed*. Hug! nr. 1, 1974.
 O. Richter u. Johannes Merkel: *Märchen, Phantasie und soziales Lernen*. Basis Verlag, Berlin 1974 (dansk oversættelse GMT, Grenå 1978).
 Erik Thygesen: *Folkets røst*. Tiderne skifter, Kbh. 1974.
 S. Tretjakov: *Ordet er blevet til handling*. Tiderne skifter, Kbh. 1975.
 B. Ørn: *Børnelitteratur – klassekultur*. GMT, Grenå 1976.