

Børn bruger sprog

Om sprogarbejde blandt børnehavebørn

Publ. af Flemming Mouritsen og Niels Mors i Jørgen Kuhlmann og Marianne Jelved, red.: Begynderundervisning i dansk. Konferencerapport. København: Dansk lærerforening/Folkeskolefraktionen 1982, s. 58-89.

Baggrund

Det er nok vigtigt indledningsvis at bemærke, at der i vores baggrund for at ytre os i denne sammenhæng, der handler om danskundervisning i folkeskolen, ikke indgår erfaringer fra skolen.

Vores primære udgangspunkt er et mangeårigt arbejde med danskundervisning på et børnehaveseminarium. De pædagogiske traditioner her og behovet for at brugbare faget for børn og pædagoger har foranlediget et fagligt og pædagogisk udviklingsarbejde, som vi mener nok kan have interesse også for skolens danskundervisning.

Udover et mere traditionelt arbejde med børnelitteratur og andre børnemedier og de sociale funktionssammenhænge, disse medier indgår i, har vores arbejde væsentligst gået i retning af at komme ud over et blot konsumartet, didaktisk eller kulturformidlende forhold til »tekster«. Vi har søgt at udvikle redskaber for et arbejde med børns egne især mundtlige »tekster«, og deres egen tekstproduktivitet. Det vil sige at vi i princippet har søgt at omforme danskfaget fra at være orienteret mod indlæringsmæssige, formidlende og analytiske forholdsmåder, til at være et fag der er orienteret mod at muliggøre og stimulere børns kulturproduktivitet både med munden og tekster som kanal. Der har været tale om en udvikling af sproglige, »tekstlige« og »æstetiske« former, der kan tjene som ytringsredskaber for børn

på egne præmisser og til udvikling af deres ytringsfærdigheder.

I dette arbejde har vi i høj grad søgt at tage ved lære af det børn kan, således som det bl.a. kommer til udtryk i deres mundtlige traditioner. Disse er faktisk enestående som eksempel på en nutidig »folkekultur«, som ikke er et fortidigt levn, men en højst livskraftig virksomhed på det moderne børnelivs betingelser.

Der er to spor i dette arbejde. Det ene drejer sig om at arbejde i forlængelse af den mundtlige børnekultur: lege, remser, historier, fantasier osv. Det andet drejer sig om at formidle denne ytringsfærdighed i forhold til mere etablerede medietyper, væsentligst tekstlige former. Det kræver at disse tekstlige former eller gener udvikles til redskaber børn kan tage i brug, selv eller sammen med voksne.

Udover dette arbejde med fag, børn og pædagoger i seminarierammen har vi i 1980/81 haft et forskningsprojekt kørende. Det er endnu ikke afsluttet. Her har vi undersøgt den æstetiske, kreative side af børns sproglige virksomhed, altså de omtalte mundtlige børnetraditioner.

Såvidt om vores baggrund. Vi er så fri at mene at dette arbejde også kan have interesse i forhold til skolen, ligesom vi ikke vil stikke vores principielle holdning til danskundervisning i det hele taget under stolen. Det er vores opfattelse, at danskfaget både kan og bør omformes til et fag der primært udvikler færdigheder og red-

skaber for sproglig kulturproduktivitet, fremfor som nu overvejende at være et fag, der opøver redskaber og færdigheder til at tilegne sig og forholde sig til andres kulturproduktivitet.

Det er vores baggrund og principielle holdning. I det følgende vil vi konkretisere og perspektivere hvad vi egentlig mener.

Sprog, kultur og pædagogik

Når børn når så langt som til skolens port skal de i dansktime lære Læsningen og Skrivningens Kunst, og senere hen tekstanalysens. Her møder de for første gang skriftligheden og tekstligheden, og det er mildt sagt noget ganske andet end den mundtlighed de ellers har været vant til. De bliver hurtigt til objekter i læreprocesser, som de ikke umiddelbart kan omsætte eller bruge til noget. Læreren er den skriftkloge, som sidder inde med nøglen til det rige. De er nødt til at gå ind på hans præmisser, selv om de godt mærker, at undervisningen bliver til øvelser og beskæftigelse. Den skriftlighed er på andres betingelser og går på tværs af deres egne. Deres sprog og deres ytringsenergi indsnævres, idet skriftligheden antager en sporede og rationelle former. Læreproces og brug af sprog er ikke længere ét og det samme. Når den første falden-på-halen for alt det har lagt sig, fortsætter de heldigvis med at bruge kæften på deres egen maner alle andre steder end i skolestuen.

Dette møde med skole og skriftlighed, som iscenesætter dem som objekter for en indlæring der er adskilt fra brug og omsætning af det indlærte, er et radikalt brud med den måde, de ellers har lært sig sprog på. Og de kan ellers så meget, når de er nået så vidt. Læreproces og et umiddelbart brugsforhold er gået i ét. De har været med til at gå hele vejen. De har

selv som subjekter tilegnet sig et mundtligt sprog. De har taget ved lære af voksne og andre børn. De har uafsladeligt gået på opdagelse i et spændende sprogligt land. Det karakteristiske for småbørn er, at de går på deres egne præmisser, at de finder en umiddelbar brugsværdi i at lege med ord og betydninger, i det sproglige materiale, og at de omsætter det de finder ud af i organisering af omverdensbevidsthed og identitet, såvel som af sociale sammenhænge, hvad enten det drejer sig om leg eller drøftelse af alvorlige materier.

Legen enkeltvis eller sammen med andre også med sproget er for småbørn ikke bare lige så vigtig og meningsfuld som den rationelle og fornuftige kommunikation, men også én af deres måder at lære sig sprog på.

Vi er så indkodet i at forstå brug og nytte i forhold til skriftlighed og rationalitet. Vi savner faktisk ord for at karakterisere »nyttens« i lege og andre former for børns sociale og kulturelle virksomhed. Det er i vores samfund unyttigt at kunne rime og remse og få en rolleleg til at fungere. Ikke desto mindre er der tale om sider af den menneskelige virksomhed, uden hvilke småbørn aldrig ville få lært hverken at bruge kæften eller blive til funktionsduelige sociale individer.

Hvad de kan når de kommer i skole, ytrer sig og bliver synligt i et bredt register af ytringsfærdigheder. De kan meget. De kan både rime og remse. De kan digte og skændes, fabulere og filosofere. De kan selv forvalte og organisere deres lege. De kan formulere erfaringer og behov og viden. De kan undres og spørge. De kan pjatte og fnise og synge. De kan fortælle historier og lyve. De kan tie. De går faktisk og producerer en hel kultursammenhæng, hvor de ikke er ofre for en

fremmedbestemt indlæring og tilpasning som de bliver det i skolen, men selv virksomme væsener der tager ved lære dagen lang og barndommen igennem.

Denne børnekultur eksisterer uden vokseniscenesættelse og uden offentlig ambulancetjeneste i form af kulturstøtte. Og den har vist sig at kunne overleve på trods af et udtalt modsætningsforhold både til den dominerende børnekultur der påføres børn udefra gennem medier og institutioner, og til de fremmedbestemte livsbetingelser, som børneliv og socialisation iøvrigt er underlagt.

Den er ikke ordentligt udforsket og beskrevet. På trods af påståeligheden i det foregående bygger vi på antagelser og punktvis erfaringer fra det omtalte forsknings- og udviklingsarbejde. Det er vores antagelse at en vigtig betingelse for en frigørende og vellykket socialisation er, at den pædagogik børn udsættes for, ikke modsætter sig og destruerer, men tværtimod bygger på og stimulerer det sprog og de erfaringer børn altid allerede har. Og det har den pædagogiske tradition i småbørnsinstitutionerne traditionelt respekteret i langt højere grad end i skolen.

Erfaring og ytring

Hvad det er børn har erfaringer med, og hvordan de ytrer sig om det, kan et par banale historier sige noget om:

Hvorfor egentlig gå i børnehave?

Det var underligt med Søren. Han var ikke anderledes end andre børn i den alder. Var sådan rimelig tilfreds med at gå i børnehave, også med at være hjemme. Han var nærmest almindelig, undtagen på ét punkt. Han spurgte i flere år flere gange om ugen: »Hvorfor skal jeg i børnehave?« Han blev ved og blev ved med det samme,

syntes jeg, trivielle spørgsmål. Men jeg svarede da pligtskyldigst: »Det skal du fordi jeg skal på arbejde«.

Vi havde et stort arsenal af varianter: »Jeg vil fanme ikke i børnehave!« – »Du er dum, far!«. Mine forskellige svar gik mest i retning af det tålmodigt pædagogiske og forklarende. Jeg nåede vidt omkring i arbejdets, pengenes og tidens riger i mine velmente forsøg på at få Søren til at forstå.

Og det forstod Søren vist godt nok alt sammen, men det hjalp ikke. Han blev ved med at spørge.

Det varede længe, inden det begyndte at sive ind, at det ikke var forståelse og forklaringer der var problemet. Søren udtrykte noget andet. Han forsøgte på sin vis tålmodigt at forklare mig at det var ham så inderligt imod at blive gjort til en umyndiggjort brik i et spil, hvor han ikke rigtig kendte spillereglerne, og iøvrigt ikke kunne acceptere dem. Det var ét af hans forsøg på at få tilværelsen indrettet på præmisser han kunne gå ind for og overskue. Lege, spise, sove, snakke, gøre sine erfaringer uden at skulle være underlagt tidstvang og skjulte magtforhold. Det ytrede han sig forresten også om engang. Jeg havde tålmodigt vist ham, at når den store viser på uret er dér og dér, så skal vi af sted, for jeg skal begynde på arbejdet, når den store viser er dér og dér. Jo, jo, det forstod han godt. Da jeg så kom og viste ur og stor viser frem og troede at den hellige grav for én gangs skyld var velforvaret, sagde han:

»Jamen, så kan vi da bare stille på uret!«

Hvem bestemmer her i huset, uret eller os? Ingen tvivl om hvad Søren mente om den sag.

Han er glad nok for at gå i skole nu. Men han er holdt op med at spørge.

Der er både realiteter og erfaringer bag

Sørens forsøg på på én gang at forstå og ændre. Samfundet og dets indretning er ikke så abstrakt endda for børn. De har konkrete erfaringer med tidsopdelingen af hverdagen, med de fysiske rammer der er for udfoldelse, med adskillelsen mellem hjemmeliv, institutionsliv og arbejdsliv, som kun de voksne har adgang til. De ved nok hvordan det mærkes.

Det er integritet og identitet der står på spil i det her. Helt passivt at lade sig transportere mellem boblerne og lade boblernes magt styre og regere umuliggør udvikling og socialisation. At ytre sig om hvor det brænder på er én måde at bringe sig i et mere aktivt og produktivt forhold til udenomsværkeme. Hvad Søren havde at stille op mod tilrettelæggelsen og fremmedbestemmelsen af hans liv var spørgsmål garneret med en god portion aggressivitet og stædighed. Han gav sig ikke uden videre bevidsthedsmæssigt. Han havde sine erfaringer med livet i en storby, og dem holdt han fast i.

Hvad er afhængighed?

– af cigaretter for eksempel

Nogle børn sad henne i børnehaven og var kommet i snak. Det handlede om de voksne og deres cigaretter. Den fik ikke for lidt. Snakken kom til at køre på den med at overtrumfe hinanden. Metoden kender enhver: *»Min far er stærkere end din far«, »nej, min far er i hvert fald stærkere end din far«, »nejnej, er han ej, min far ka nemlig bare ta din far og smide ham op over hele børnehaven«*... Denne metode er et eksempel på, hvad vi har kaldt et sprogligt eller socialt redskab for ytring – en »æstetisk« formel eller et produktionsmiddel. Princippet i den slags hedder, ligesom i min bedstemors sladderhistorier: jo værre, jo bedre.

En af ungerne siger: *»Når jeg kommer hjem, så tar jeg min mors cigaretter. Og så klipper jeg dem i stykker. Sådan her«*. Det var ikke til at tage fejl hverken af hensigten eller nydelsen ved det.

Det tygger de andre lidt på. Så siger den næste: *»Når jeg kommer hjem så tar jeg min mors cigaretter, og så brænder jeg dem – én ad gangen«*.

Så siger den tredje, langsomt, mens han giver sig selv tid til at opdage, hvad han gør og med mere og mere lys i øjnene, også i de andres: *»Når jeg kommer hjem, så tar jeg min mors cigaretter, og så går jeg ned på gaden og smider dem i en hundelort og så går hun ned og tar dem op igen fra hundelorten«*.

Den sidste bemærkning slår ikke blot hovedet på sømmet. Den sprænger rammen og får i et glimt sagt sandheden, så den både kan høres og ses og næsten lugtes og mærkes. Kan det siges mere præcist hvad afhængighed er? Den er samtidig et konkret, anskueligt og præcist udtryk for voksen-barnforholdet, og for den frydefulde og groteske overvindelse af de voksne for en gangs skyld. De står afsløret med cigaretpakken i hånden. Cigaretterne er en akilleshæl. Den voksne kommer gennem sin afhængighed af cigaretter i en rolle, som barnet oplever sig selv i den ene gang efter den anden. Og børnene kan på grund af deres uafhængighed af pindene drive deres bedreviden igennem. Børn får igen og igen at vide at slik til eksempel er usundt, at det er dyrt, at det er giftigt. De kender situationen og alle de fornuftige argumenter. I forhold til cigaretter bliver det forhold vendt om. Her er det de voksne, der er den. Og det er både frydefuldt og farligt – for det er cigaretter jo. Samtidig med at de kan være et modværge for børnene, er de reelt bange

for dem. Børn er bange for, at de voksne skal dø fra dem af cigaretter. Det er i det spændingsfelt, historien henter sit drive.

Det er en historie, den er produceret kollektivt, de fabulerer den frem i et felt imellem sig med et par formler som redskab. Det sidste led i den var utænkeligt uden de foregående og uden fællesskabet i situationen. Den adskiller sig på den måde fra det vi almindeligvis kalder historier. Det er en æstetisk udfoldelse af en særlig art. *Formelklicheen* og dens næsten skemaagtige enkelhed og dermed tilgængelighed er betingelsen for at en situationsbestemt *improvisation* kan udvikles, her så dynamisk at grænserne overskrides.

Historien kører langt ud over det sand-synlige. Det er en utopi, de sidder og brygger sammen her, men en realutopi: Det kunne gøres, og det er en stjerneklar realerfaring, der ligger til grund for den bidske pointe – »...og så går hun ned og samler dem op fra hundelorten«. Træerne voksede alligevel ikke ind i himlen. De kunne ikke få has på både voksne og cigaretter i ét snuptav. Men få vendt op og ned på magtbalancen, det lod sig gøre.

Overtrumfning og fællesskab bliver metode til at drive sandheden frem. Og den kommer frem, ikke i forklaring og abstrakt meddelelse, som de voksne har for vane, især når de skal være pædagogiske og fx forklare, hvad afhængighed er, og hvor dårligt det er. Her kommer realiteterne frem i et konkret, saftigt og anskueligt udtryk, der ikke bare siger det bedre end en begrebslig forklaring, men også rummer fællesskab og godt grin. Udtrykket overskrider det beskrivende og reproducerende. Det er både generelt som et begreb og konkret sanseligt. Det er *eksemplarisk*. Situation og metode muliggør, at den erfaring, som er der i forve-

jen, men latent, bliver formuleret, synlig og fælles. Udtrykket er ikke en etiket, der hæftes på et virkelighedsforhold, som dermed fikses i et begreb. Det er *dynamisk*, historien er en proces, virkeligheden kan ændres. Også selve fortælsituationen er dynamisk, samværet producerer og produceres af fortællingen. Den kan for den sags skyld fortsættes, dens struktur er ikke final, som de historier vi er vænnet til at betragte som ordentlige historier. Strukturen i børns fortællinger er *kædeagtig*, processuel.

Skulle man svare igen på historien måtte det blive i form af en videreførelse, eller en ny historie. Almindelig saglighed ville komme til kort. Denne konkret eksemplariske udtryksform er ikke et tidligere eller lavere udviklingsniveau end en abstrakt begrebsligt sprogform. Tværtimod overskrider det den dimension, rummer begge aspekter i sig. Den æstetiske udtryksform, der også har en sanselig og en social virkning i sig, er en overset side af sprogbugen, men rummer potentialer af mindst lige så betydningsfuld art som det prioriterede begrebsprog. Og så går der oven i et godt grin med i købet. Muligheden for at bruge disse udtryk kommer ikke ud af den blå luft, betingelsen for dem er øvelse, færdigheder – tilegnelse af nogle særlige kulturelle og sociale redskaber og traditioner.

Børn, medier og forholdsmåder

Den kulturproduktivitet, vi taler om, eksisterer ikke i et tomrum. Dens art og omfang er fundamentalt afhængig af de sociale betingelser den har, dvs. af børnenes samfundsmæssige livsbetingelser. De er forskellige for forskellige børn afhængig af miljø, klasse-mæssig baggrund, alder og køn. Det »frirum« og de udtryksformer,

vi har talt om, er ikke noget naturgivet. Det er samfundsmæssigt bestemt og udviklet. Men det ligger uden for den direkte iscenesatte socialisation – det samfundsmæssigt programmerede barneliv. Dette frirum og denne børnekultur er heller ikke upåvirket af, hvad børn udsættes for fra den kant. Det er i høj grad præget af det og underlagt det. Men samtidig er det kendetegnet ved, at børn aktivt formidler, bevirker tingene og deltager i produktionen af dem i modsætning til, hvad der gælder de fremmedstyrede forhold, som påfører dem en rolleidentitet, som de er objekter for. Det er det forhold, de har et rum for at reagere imod her.

Medier og mediekonsum er eksempelvis noget af det, der indvirker voldsomt på børn. Det påvirker ikke bare deres bevidsthed og virkelighedsbillede. Vigtigere er måske det indgreb, medierne gør i den sociale situation. De virker ind på og organiserer udefra samvær og socialt liv, fremmedbestemmer det og sætter et passivt konsumerende forhold til virkeligheden. Mediet sætter helt ned i det fysiske betingelserne for, hvordan vi er sammen. Et tv-program bestemmer over situationen, når det kører.

Det har været debatteret meget, hvordan medieprodukterne påvirker børn. Mest har man beskæftiget sig med indholdet, bl.a. har man påpeget at og diskuteret, hvordan det påvirker børns lege, fx rollelege – Månebase Alfa, Tarzan osv. Men lige netop når det gælder lege, er forholdet ikke et rent énvejsforetagende. Her er også noget andet på færde. Børn er ikke bare »ofre«. Legene er også et udtryk for, at de faktisk har deres eget sociale redskab til at omforme, bearbejde de ting. Gennem legene bliver de i stand til at virke ind på medierne, forholde sig til dem ud

fra legens horisont. Deres forhold til et TV-program kan fx vendes om og blive til et: »Hvad kan vi bruge af det her?«. De kan ligefrem gå på jagt efter ideer og fiduser, der er brugbare til leg.

Det er almindeligt, at en uhyggelig spændingsserie i fjernsynet udløser lege, historier eller bare snak i børnehaven dagen efter. En bestemt mediepåvirkning af børn skaber et behov for at bearbejde og tilegne sig oplevelsen. Og omvendt, legeformlerne kan have brug for nyt indhold. Den passive udleverethed til mediestyrringen og dens tilrettelæggelse af sanser og bevidsthed imødegås af forsøg på at få skabt et aktivt og selvstændigt rum for oplevelsen gennem ytring, bearbejdelse og offentliggørelse af oplevelsen. Og sådan et rum har børn. Mange af dem. Og dette rum, legens, gør også, at de kan møde tv'et med et andet sanseberedskab.

Et af de vigtige elementer i denne fremmedbestemmelse og tilrettelæggelse af børn er det tekst- og billedbombardement, de passivt er udleveret til. Bøger, tv, film, reklamer og legetøj byder sig konstant til med tolkninger og forklaringer og oplevelser. Tekst- og billedstrømmen bliver let til et filter, der både skjuler virkeligheden og hæmmer en aktiv tilegnelse af virkelighedsforhold. Autoritetstroen i forhold til disse ting er stor blandt børnehavebørn, selvtilid og lyst til at tro på egenerfaring og mulighed for selv at gå i lag med virkelighedsforhold er nogen gange tilsvarende lille. Det kommer tit markant til udtryk, når det fx sker i pædagogisk tilrettede sammenhænge som emnearbejde eller børnemøder. Her klapper de tit i, hvis de da ikke er i stand til at lade det »rigtige« sprog tale gennem sig (his masters voice), og det er der kun nogen børn, der er i stand til. Her skal de

tilegne sig det »korrekte« sagforhold og sprog og desuden den forventede rolle. De bliver objekter for læreprocessen og læreprocessen bliver noget, de udsættes for på fremmede præmisser. Heller ikke for den voksne er den alvor, den er pædagogisk. Der etableres et »på-skrømt-forhold«. Det er en »fiktion«, et rollespil, der etableres, men det holdes hemmeligt for alle parter. Dette er en ganske anden måde at lave fiktion på end den, børn bruger som redskab i deres tilegnelse af virkelighed og indsigt. Den viden, børn får leveret på den måde er ikke mindre fiktion, egentlig, end hvad de selv går og brygger sammen som åbenlys fiktion. De hypoteser om virkelighedsforhold de sammen finder frem til i alvorlig snak, kan være fejlagtige, men de er altid realistiske og forskende, også når fiktionen er redskab. Før man siger »fejl«, skal man blot være opmærksom på, hvad de er ude efter, det er ikke altid »sagen«, der er sagen.

Det er bl.a. på denne baggrund vi har arbejdet med børn og medier i børnehavesammenhænge. Det kan gøres på flere måder og på flere niveauer. Traditionelt er det efterhånden for pædagoger at forholde sig kritisk til mediernes indhold. Pædagogers patentmedicin over for en halv-dårlig og ideologisk belastet bog er ofte at snakke om det – bagefter. Det er den kritiske, men også distancerede tekstanalyse gennemført i småbørnshøjde. Effekten af et sådan arbejde er begrænset, fordi den pædagogiske metode er på afstand af bogens sanselige, oplevelsesmæssige kvaliteter og ikke forholder sig til dét subjektive behovs- og fantasiindhold hos barnet, bogen besvarer. Den rationelle og kritiske snak om fx en bog kan formentlig kun i meget begrænset omfang ændre den påvirkning, som sansningen, spændingen og

indlevelsen har sat i gang. Dette betyder ikke, at det ikke er vigtigt. Det er det. Det betyder at det har en begrænset virkning, hvis det da ikke bliver til ordentlig snak, der kan fungere som en udtrykskanal for børnene om deres oplevelse. At udvikle disse metoder, dvs. tekstanalysen, så den bliver konkret og et medium for udtryk er et af de aspekter, vi har arbejdet med. Men ellers har vores bestik af det problematiske i mediepædagogikken ført os til at gå to andre spor. Det ene har bestået i at tage ved lære af børnenes mundtlige kulturproduktivitet og søge at udvikle redskaber og færdigheder til at styrke de sider af barnelivet. Det andet har væsentligst handlet om at udvikle redskaber for børns deltagelse i produktiv virksomhed i forhold til medierne, især de tekstlige som bøger og tegneserier. Hensigten er at finde midler til at formidle eller transformere de udtryksevner og færdigheder, børn har, over i tekstlige medier; det betyder også at søge at udvikle disse udtryksformer således, at de ligesom de mundtlige bliver brugelige som redskaber for social og kulturel produktivitet og selvorganisering. I det stykke kan man også tage ved lære af nogen af de ting børn kan. Nedenfor giver vi et kort omrids af hvad dette arbejde har bestået i.

Børn fortæller

En forholdsmåde til mediestrømmens fremmedgørende og passiverende effekter kan være at tilegne sig færdighed i mundtlig fortælling. For ikke så mange år siden kunne enhver pædagog med respekt for sig selv ryste et par eventyr ud af ærmet. Det er der meget få der kan i dag. Fremmedbestemmelsen af hverdagsliv og samværsformer og her især mediekonsumet har overtaget mundtlighedens plads og har forvist den til resistente huller i sy-

stemet. Børn har sådanne huller: på legepladsen, når de er alene, ved sengetid. De synger, de fortæller, de leger og de får udtrykt både hverdagens trædemølle og behovenes drømmerige. Men i pædagogiske sammenhænge anvendes mundtligheden meget lidt, selvom munden sjældent står stille. Dér læses der op, dér holdes der børnemøder, dér forklares og dér irettesættes, dér tales der om hverdagsliv og bøger og drømmeland på en intellektualiseret og distanceret voksen- og skolefacon. Og det er altsammen godt nok, det er ikke for det, hvis det bare ikke var så uvirkeligt, og øvelsesagtigt.

At generobre den mundtlige kulturs former og udtryksmidler som element i det pædagogiske arbejde er vigtigt, det giver også opdragerne en chance for at blive opdraget, ta ved lære af de opdragne. Det er et aspekt i vores arbejde med disse former at opøve sans og færdighed hos de pædagogstuderende for dem, så de bliver i stand til at høre, hvordan børn i udkanten af den pædagogiske styring bruger munden – og så de selv bliver i stand til at svare igen, deltage og bruge den slags i det pædagogiske arbejde.

På trods af at de allerfleste billedbøger er så enkle i deres handling, at enhver hurtigt kan huske den og altså vil kunne fortælle den i stedet for slavisk at følge teksten, er der næsten ingen der gør det. Det ville være et meget enkelt middel til at bryde den skjulte læreplan i den situation; den går ud på, at børnene får lært, at tekster dem har man at forholde sig passivt og underdanigt til. Børn kan forresten selv læse de fleste af de bøger. Og de gør det længe inden de har lært at læse. (Vi skal måske her bemærke, at det er en anden sag i de situationer og med de bøger, børn selv forlanger ordret gengivet – her er det

ikke underdanighed, det handler om. Det er egne behov, sommetider nok også det, der handler om, at det er en måde at holde den voksne fast i en tjenende position i forhold til sig, fedt nok at kunne korrekse en af de voksne.) Det er vigtigt at kunne fortælle også historierne om det liv, vi lever sammen, og den virkelighed, vi lever det i.

Det primære i vores arbejde med medier og æstetik har bestået i at udvikle metoder og teknik til at brugbare børns udtryksfærdigheder og udtryksbehov udover beskæftigelse og perspektivløs optræning.

Cigarethistorien foran viser noget om grundlaget og mulighederne. Angsten og afhængigheden og fryden i forhold til voksne og deres cigaretforbrug findes hos børn, men det findes uudsagt og individuelt. Det er samværssituationen, fællesskabet og historierne, der får sandheden frem, får den offentliggjort og pointeret i et grin. Børnene tager en genre og nogle udtryksmidler – her overdrielsen og grotesken – i brug. De udnytter mulighederne og fylder dem med et indhold, der har sit vækstlag i deres egne erfaringer, samtidig med at de skaber et socialt samvær. Hvad der gælder cigarethistorien på den led, gælder al anden såkaldt børnefolklore hvadenten det er remser eller rytmiske råb eller lege eller sange det gælder.

Børn laver bøger

Ud fra de samme forestillinger har vi arbejdet med at udvikle de etablerede bogmediers former og teknikker som redskab for ytring, »offentliggørelse« og bearbejdning af erfaringer, virkelighedsforhold og selvudtryk.

Det har ikke drejet sig om at lave bøger, produkter, der kunne konkurrere med

hvad der findes på det marked. Det har derimod været centralt gennem produktion af bøger at få lukket op for ytringslyst, for erfaringer, for frustrationer og fantasier. Det har vist sig at bogproduktionsprocessen i høj grad har disse muligheder i sig. Det ligger bl.a. i at når børns udtryksfærdigheder i tekst såvel som tegning bliver fastholdt og sat ind i en sammenhæng, så kan man komme ud over øvelsernes og beskæftigelsesterapiens åndløshed. Der er pokker til forskel på at sidde og tegne til papirkurven og så på at tegne sammen med andre for at lave en tegneserie, der også kan bruges til noget, som der er mening i, og som er god at sidde og lave og finde på sammen. Så snart der er en brugsværdi – som udmærket kan ligge i selve produktionsprocessen og samværet eller for den sags skyld i et enkelt barns tegninger – i tegneriet viser det sig, at selv små børnehavebørn kan bruge sig og deres evner i et fælles projekt. Det viser sig også at de har lyst til det, arbejder energisk og koncentreret. Selve processen inspirerer dem til at kunne tegne mere end de ellers kan. For det andet ligger den pædagogiske brugbarhed i at bogformen har vist sig at være et egnet redskab til at fastholde interesser og erfaringer, så børn på et tekst- og billedgrundlag er blevet i stand til at fortælle for hinanden og for voksne, stille spørgsmål osv.

Både de gammeldags ytringsredskaber som tekst og tegning og de nyere mere teknisk avancerede som båndoptager og fotografiapparat – for ikke at tale om video og film – er i almindelighed ikke umiddelbart disponible for børn eller for voksne for den sags skyld. De er beslaglagt udefra af forlag, pædagogiske eksperter, af tv-bureaukrati, af tegneseriesyndikater – af hele den etablerede offentlighed om-

kring ytring og ideologi. Vi kan så konsumere hvad der spyttes ud af offentlighedsmaskineriet. Denne beslaglæggelse er et led i opretholdelsen af styring og herredømme over bevidsthed og hverdagsliv. På den baggrund har et pædagogisk udviklingsarbejde, der tager sigte på at generobre ytringsmidler, udvikle dem, så de kan bruges af almindelige børn og voksne, så de kan blive fortrolige med dem, og bruge dem til ytring og forvaltning af deres eget liv og kultur mere end et snævert pædagogisk sigte. Der er også et politisk perspektiv i det. At kunne ytre sig og fx bruge en bogform til det giver både selvtillid og opøver vigtige færdigheder som kan være én af forudsætningerne for selv og sammen med andre at kunne tage hånd i hanke med egen livssituation. Det er en måde at skabe et alternativ til mediernes herredømme. I tilgift betyder det at man får kikket dem i kortene, opdaget at de ikke bare er selvkørende maskinerier, men noget der er lavet af nogen. Der er en form for praktisk mediekritik forbundet med sådanne projekter.

I en bestemt børnehave har der været arbejdet med denne form for selvproduktion i flere år. Børn og pædagoger er fortrolige med at arbejde på den led. Det er sket ved siden af at de mundtlige udtryksformer har haft et stort ord at skulle have sagt. Deres udviklethed har været et grundlag for arbejdet med de tekstlige former. Den tegneserie som beskrives til sidst i artiklen, er et udtryk for dette forhold.

Man har i denne børnehave haft en tradition for at lave et familiealbum på stuen. Hvert barn laver et album sammen med de andre og med pædagogen, som skriver nogle sider i et ringbind. Her er dets navn og omstændigheder i og specielt uden for

børnehaven nedfældet og tegnet og vist med fotos... Børn i en børnehave i storbyerne er sammenbragte i den forstand at det ikke er ualmindeligt at de intet ved om hinandens liv eller pædagogernes uden for børnehaven. Dette forhold er udgangspunktet for at lave et sådant for-bryderalbum. Det har vist sig at noget så elementært at deres navn står i sådan en bog er vigtigt for dem. Grunden til det kan være at navnet er det eneste de har at bo i når de kommer i børnehave. Ellers er deres identitet slettet idet institutionsrollen opluger dem. De skal til at tilegne sig den igen på nye præmisser. Her kan for-bryderalbummet være med til at gøre det til en proces de selv er med til at bevirke. En historie kan vise hvad det er der sker i den situation:

En dreng og hans fedtemad

Børn går i noget man kalder trodsalder, når de bliver omkring 3 år. Det er en slags identitetskrise. Måske den mest afgørende i ens liv. Indtil da har de levet et nogen-lunde aktivt og selv-hvilende virksomt barneliv. De har ret uproblematisk været med til at skabe deres egen identitet. De er blevet mødt med rimelig uforbeholden accept af at de er dem de er og er ved at blive.

Men ved 3-års-alderen sætter det ind for alvor med krav og ændrede forventninger til hvem de skal være. De udsættes for en rolletvang udefra, fra forældre, pædagoger, andre børn og fra omstændighedernes flydende grænser, som dog ikke er mere flydende end at de render snuden alvorlig imod, når de stikker den for langt frem. Denne rolletvang er et element i det vi har kaldt fremmedbestemmelsen, det er den der nu griber til med sine jernkløer. Den historie bliver ikke mindre barsk af

at de også kommer i børnehave. Her er de tilfældige børn mellem andre tilfældige børn og voksne. De har ingen egen-historie eller identitet. De har som sagt kun deres navn at bo i. Det gælder også de andre i børnehaven. Selv pædagogerne. De bor fx de mest mystiske steder i børns forestilling (på hylderne i børnehaven, eller i kælderen), hvis man spørger dem vel at mærke, for indtil man spørger dem har de nok overhovedet ikke boet nogen steder i deres forestilling – men kun været børnehave-voksne uden eget-liv.

Børnene selv indtager en lignende marionetagtig institutionsrolle, reduceres til det og skal leve op til det. Det er noget af et projekt. Krævende og voldsomt ret beset. Almindeligvis bliver det knap nok at bese, for børn går til sagen med ildhu og tålmodighed og finder ud af det og af hinanden og de har deres måder at ku sammen på og få stykket sig sammen på som sagt. Men det er ikke så mærkeligt at det er fra omkring den alder at de leger rollelege så intenst og vitalt som de nu gør, og døgn efter døgn, uge efter uge, år efter år. Og godt det samme.

Uanset hvordan børn trives i børnehaven, hvor gnidningsfrit »indkøringen« forløber, er det en krisehistorie på den vis. Det ville det også være uden børnehaven, på en anden måde, med andre omstændigheder og ikke nødvendigvis bedre. Tit sikkert tværtimod, for i børnehaven er der andre børn at være sammen med det om og finde ud af det.

Krisen viser sig tydeligst, når der er gnidninger. Derfor er følgende historie på sin vis en typisk historie, netop fordi den er atypisk:

Den handler om en dreng, Jakob. Han havde haft meget med mellemørebetændelse, da han var lille, og havde været ind-

lagt på sygehus flere gange. Derfor havde forældrene taget ham ud af vuggestuen, så han havde været hjemme i et par år, da han skulle i børnehave. Moren var gravid, og hun fik fostervandsallergi og blev indlagt lige på det tidspunkt. Han kom i børnehaven. Det gik ikke godt. Han fik en lille søster. Det blev det ikke bedre af. Selvom moren kom hjem igen ved samme lejlighed. Han følte sig nok noget udskudt. Det ene med det andet. Og så det at skulle klare børnehaven. Der gik han på tværs, var ked af det, hang på de voksne, ville ikke rigtig det, de ville have ham til og som de syntes han skulle kunne. »Stor dreng, stor« det er nøgleordene i deres snak, både det ene og det andet sted. Være stor.

Det var dengang de begyndte med at lave andet end æggebakkepædagogik rundt om i børnehaverne. I den her børnehaven syntes de det var en god idé, at børnene også var med til at smøre mad og den slags, fremfor at de fik det hele serveret og blev underholdt for resten. Det syntes forældrene også var godt.

Men ikke Jakob.

Han ville ikke smøre mad. De lokkede og de forklarede og de snakkede for deres syge moster, og de blev sure – både forældre og pædagoger. Men drengen var og blev vrang. Derhjemme kunne han fint smøre mad, det skulle ikke være for det – med en vis triumf endda. Men ikke i børnehaven.

Og de motiverede og de forklarede og forklarede som pædagogiske forældre og pædagogiske pædagoger nu gør. De forklarede bl.a. hvor meget lettere livet ville blive for ham, hvis han tog og smurte den mad. Men nix.

Så en dag han kørte med moren hjem på cykel. Da blev det nok til andet end bedreviden og forklaringer. Cykler er

gode til den slags, så kan det blive ordentlig snak. Så sagde Jakob:

Men du ka da nok forstå at hvis jeg smurte min egen mad ude i børnehaven så ku jeg jo ikke være Jakob.

Om han nogen sinde begyndte at smøre mad i børnehaven melder historien ikke noget om. Men efterhånden fik han det helt godt med den børnehaven, og selv om han er et overordentligt stædigt og vrangt barn, når det tar ham – på tværs, hvis han lugter det mindste med at nogen skal bestemme hvem han er – så, mon ikke, at han gik trods alt i tre-fire år i den børnehaven.

Den historie handler om modværge mod at få bestemt udefra, hvem man skal være. Drengens svar er et yderst præcist udtryk for, hvad det handler om, ikke bare for ham, men for alle børn i institutioner og skoler og derhjemme og alle os andre med, der lever i en fremmedbestemt virkelighed. Han vægrer sig, det var det der var på spil. Gav han køb, var det sig selv han solgte. Men samtidig er udsagnet jo et udsagn om, at han er fanget i en fælde, for den Jakob, der nægter, kan jo heller ikke være Jakob. Det er blot vrangbilledet af den Jakob de andre bestemmer. Og det er også en fikseret Jakob. Ikke den Jakob han selv bevirker.

Udsagnet er udtryk for den spaltnings-situation, der opstår i og med at subjektet, Jakob, er sat ud af spillet som den der er virksom i skabelse og tilegnelse af egen identitet. Det er et socialpsykologisk vilkår i det moderne barneliv der er virksomt her – tilpasningstvung og modreaktion. Så meget smerte, så meget indsigt og kun 3 år. Men han ku få det sagt trods alt. Og det var ikke anderledes end at der var tryk på når han legede rollelege med de andre. Historien her er én af dem, han ka

li og høre. Fra dengang han var lille. Det er en Jakob han vedkender sig. En historie værd. Den kan næsten stå i en bog synes han. På den måde vil han godt bogføres, men han vil selv være med til det. Han har givet grønt lys – og rettet det han synes.

Efter dette intermezzo kan vi fortsætte hvor vi slap i omtalen af disse forbryderalbums. De forhold i barnelivet og institutionslivet der er skildret i historien, er udgangspunkt for arbejdet med disse bøger, ligesom de er baggrunden for at vi mener at specielt denne type er vigtig at arbejde med.

Processen med at få lavet forbryderalbummet har taget sigte på at delagtiggøre gruppen i hvert barns liv. Navne og oplysninger efter barnets sigende bliver skrevet op. Gruppen tager på tur hjemme hos de enkelte. Der kan tages billeder og tegnes og senere berettes. De andre får set og prøvet det sted. Vejen derhen – hjemvejen bliver gået, og historierne i den bliver opdaget. Bogen kan løbende suppleres med nye tildragelser og forhold: om ferier, om søskende for ikke at tale om fædre og mødre og deres arbejde og hvad de laver sammen med børnene. Der kan komme nye bosteder til. Efterhånden bliver det til en historie for det enkelte barn og for gruppen. Bogformen er et redskab til at fastholde den, dvs. på den vis skabe den, idet den opdages som historie netop gennem produktionen af den. Efterhånden får de også som tiden går en børnehavehistorie. De der før var de små på stuen, er nu de store. Historien består af historier, og den slags spænder fra tørre oplysninger til gode skrøner, sagn om de forskellige og deres bedrifter.

Det har vist sig at børnene på stuen bruger deres familiealbum meget. De sidder og læser i det, fortæller hinanden om

dem selv, spørger hinanden. Disse bøger har ligeledes fungeret som et fint redskab, når nye børn skal ind i børnehaven. I og med at traditionen er etableret er børnene interesseret i og fortrolige med at få lavet sider af de nye børns liv. Og de nye børn kommer ind. På den måde bliver det ikke bare de voksne der skal »køre« det nye barn ind – behandle det. De andre børn arbejder med, og albummet kan vise det nye barn de andre og deres historie. En sådan banal bog fastholder megen sammenhæng, kontinuitet og identitet, ligesom fremstillingen af den på et elementært plan overskrider institutionshorisonten. Den gør også børnehaven til et sted, der opdages tværs gennem sløret af selvfølgelighed.

Dette til eksempel på én bogtype, vi har arbejdet med og som har vist at være betydningsfuld for børnene. Ved siden af denne type har vi arbejdet med en række andre, hvoraf nogle hovedtyper beskrives skitse-mæssigt i det følgende.

1. Indsamling og nedskrift af børnefolklore og børnekulturudtryk

I enhver børnegruppe er der et større arsenal til disposition, når lejlighed gives, af remser, gåder, vitser, historier, råb og meget andet. Det er grundlaget, og det viser sig altid at børnene kan mere af den slags end man tror. At få det samlet sammen i en bog, få det skrevet og tegnet, har vist sig både at aktivere produktiviteten, også den mundtlige, og at stimulere børnenes opøvelse af færdighederne. Vel at mærke en form for øvelser, der *er* noget i sig selv, har brugsværdi i øjeblikket, sådan som et barn nu kan på det tidspunkt. Den måde tilegner små børn sig i det hele taget deres færdigheder på som øvelser og brugbar kunnen i ét.

En samling af remser eller sange kan også bruges umiddelbart. De Aarhus-historier eller vitser som en gruppe børn selv har været med til at få støvet op er mindst lige så gode at få læst eller selv læse som de samlinger man kan låne på biblioteket.

I en børnehave arbejdede de i længere tid med rim og remser. De samlede på remser. De voksne skrev dem op. Børnene tegnede til. Altimens de blev brugt børn og børn imellem og børn og voksne imellem. De lærte nye remser af hinanden. Børnene gik på jagt efter remser hos større søskende og forældre og på et tidspunkt begyndte de at skrive til bedsteforældrene efter hvad de kunne huske. Det var ikke småting og de var helt anderledes end hvad de kendte i forvejen, men nogen var næsten ligesådan. Det var helt godt at undre sig over at ens bedstefar havde været ligeså lille som en selv og havde gået og råbt de samme rytmer og ord. Vi har en mistanke om at de forestillede sig bedsteforældrene som miniatureudgaver af det de var nu, at de så ud som de er, bare mindre på størrelse med børnene selv.

Det viste sig at der var en udbredt, en også latent remseproduktivitet mellem børnene. Den fik en voldsom opblomstring. Der holdt sig i den børnehave længe efter. Arbejdet gav dem nogen redskaber. De kan endnu i dag sætte deres vilje igennem på et børnemøde, ved at lave et rytmisk råb til lejligheden.

I processen var det ikke så meget et spørgsmål om at kunne remserne, som det var et spørgsmål om at kunne bruge dem og metoden i hverdagen. Der var ikke tale om at kunne lire remser af som salmevers, men derimod om at kunne variere, finde på og udnytte remsernes specielle effekter i sociale sammenhænge. Bogproduktionen og den mundtlige produktivitet gik

hånd i hånd i en gensidig udveksling og stimulering.

2. *Indsamling og nedskrift af børns egne historier og fabuleringer*

Børn er ikke de dårligste fortællere, som det skulle være fremgået. Men de fortæller på en særlig måde som man skal have ørerne indstillet på for at kunne høre. Deres historier eksisterer ikke som faste »tekster«. De er situationsbestemte – som cigarethistorien foran. De berettes i en løbende omsætning, punktvis eller udfoldet som det nu kan falde. Nogen udvikler sig til mytologiske felter, fx omkring en fast figur – en virkelig person kan være afsæt for myterne. De berømte historier om Kurt er et eksempel herpå. Men lad dem hvile i de mytiske egne denne gang.

Både fortællelyst og evne bliver stimuleret, idet den tages alvorligt af de voksne og fx bliver skrevet ned eller de voksne er lydhøre og giver deres bidrag. Også i dette felt har vi mange eksempler på, at selve bogproduktiviteten er et godt redskab for de fortælleformer og den historietradition, der er der i forvejen mellem børnene. Det viser sig ikke bare i selve produktionsprocessen, men også på legepladsen, under spisning og hjemme.

3A. *Bøger om børnene selv*

Her er der to typer. Den første er som eksemplet ovenfor bygget op omkring børnenes individuelle identitet og gruppens egen historie. Her er mange typer og former. I en vuggestue havde man i lang tid en planche hængende med et foto af hvert af børnene. Det er den helt enkle type. Derfor ikke mindre brugbar. Den blev brugt enormt meget af børnene. De kikkede på den. De udpegede sig selv over for de andre og over for de voksne og for-

ældrene. Selv disse små børn på et næsten førsprogligt stadium fik et redskab til at kommunikere i forhold til de andre om de forhold. I øvrigt henvises til omtalen af forbryderalbummet.

3B

Den anden type er bøger der fastholder og udtrykker bestemte forhold. Forbryderalbummet kan være basis for en vifte af felter: bosteder, børnemiljøer, arbejde, sygdom og alle de andre emner. Det muliggør et konkret udgangspunkt i disse børns erfaringer og deres udtryk for dem, og herudfra en opdagelse af den videre virkelighed, dens viderværdigheder, mærkeligheder og indretning. Emnebøger om sygdom har det med at komme stikkende med lærerforklaringer på hvad det er for noget, og på hvordan de ikke skal være bange for hospitalerne. Men hvad hjælper det når de har dem i hovedet som en form for dødsfabrikker. Som regel tager de bøger ikke børnene alvorlig, de er bedreviddende på en måde så børn ikke kommer til at vide bedre, højst får blokeret deres egne forestillinger i en slags censur udsprunget af fejlbevidsthed. Men faktisk har alle børn været syge. De ved noget om læger. Nogen af dem har været indlagt. De ved noget, bl.a. om hvordan det er. Bøgerne fremmedgør kropsforholdet. Reducerer det til et maskinelt forhold. Der er meget andet på spil for børnene end det. Og den fælles bearbejdelse af det, ytring af vrang- og retforestillinger giver en mulighed for at forholde sig til det som subjekt.

Hvad der gælder dette tema gælder også andre. Fremfor at forlade sig på diverse emnebøger alene, kan man bruge gruppens egne fælles erfaringer og viden, én ved noget, en anden ved noget andet, en tredje kan en skrøne, og en fjerde le-

verer von-høren-sagen der har gjort indtryk – tilsammen ved de temmelig meget. Igen er det et spørgsmål om at få udviklet metode og teknikker til at få processen til at forløbe som en kanal for selvudtryk og tilegnelse af erfaring og indsigt.

Den pædagogiske lugt

Selvom det handler om sagforhold, er det afgørende at komme ud over det traditionelle indlæringsforhold, hvor der læres ind i og ned til børnene. De lugter den pædagogiske motivationsholdning så såre den rør på sig. De har det med pædagogik på samme måde som trolde har det med kristenblod. Følgende historie kan sige hvordan:

I en børnehave havde de emnearbejde. Det var på en god måde. Det handlede om, at børnene skulle finde ud af, hvad det er vi putter i munden, og hvor det kommer fra. Det er vigtigt nok, for børns erfaringshorisont standser ved supermarkedet og plastikpakningerne. De tør jo ikke sætte tænder i en agurk fra et drivhus. Det er en sær agurk sådan én, lidt pervers nærmest, ihvertfald ikke rigtig. Den har jo ikke engang plastik om, kun skræl.

De snakkede om mad, de fik læst om mad, de lavede mad. Og en dag skulle de se hvor det kom fra. Det var fisk det gjaldt. Så tog de bussen ned til havnen, en tre-fire stykker og en pædagog. De stod af ved Skovvejen. Derfra fører en stor cementbro over baneterrænet og ned til fiskerihavnen. De kom godt af bussen, og de gik op på broen. Deroppe syntes pædagogen nok at det var på tide at få begyndt på fiskene.

Så siger hun (og det er faktisk et godt sted at begynde, når det er fisk det drejer sig om).

Så siger hun: – Dér kan I så se havet.

Den går de og tygger lidt på.

Så kikker Camilla skråt op og svarer:

– Vi kan også godt se en kran – hvis det skal være for det!

Hårvask

Et andet eksempel kan vise noget om vigtigheden i at begynde det sted, hvor børnene er. Det kan også vise noget om, hvad det er for spørgsmål, der brænder på for børn, i forhold til hvad de voksne pædagoger, forældre og skribenter synes brænder på for dem. Man kan komme for skade at tænke – når man kikker nøjere på – om mon nogen af de tusindvis af emnebøger, der fylder børnebogsmarkedet i disse år – efter princippet ét stks. emne, ét stks. problem eller ét stks følelse pr. bog – om de mon egentlig forholder sig til de spørgsmål børn stiller, og de stiller faktisk mange, så man kan jo være heldig at ramme. Man kan i det mindste ikke lade være med at tænke om nogen af dem, selv hvis de skulle komme for skade at gå ind på et børnespørgsmål – giver svar på det børn i givet fald spørger om. Det er ligesom ikke deres præmisser det går på. Men altså:

I en børnehave skulle de igang med at lave noget om problemer, der virkelig brændte på for ungerne. Og de skulle lave en bog om det, for det var en god børnehave. De satte sig så til at snakke om, hvad det kunne være. For i den børnehave vidste de godt, at de var nødt til at høre på, hvad børnene sagde om, hvad der brændte på for dem, før de voksne begyndte at bestemme, hvad det var, og hvad der var godt for børnene at få at vide om det, der brændte på for dem. Den var faktisk så god den børnehave, at de voksne kunne høre hvad børnene sagde. De lyttede ikke bare til deres egne fordomme. Og det er sjældent. Ja, egentlig fandt de ud

af sammen med børnene både hvad der brændte på og hvad der var værd at vide om det. Det brugte de bogen som redskab til at finde ud af bl.a.

De sad først og snakkede om hva det ku være. Pædagogerne havde i deres stille sind forestillet sig at nu skulle de endelig til at lave noget ordentligt pædagogisk arbejde. Fx noget om familie, børns forhold til de voksne, forholdet til søskende, måske endda noget om boligforhold eller forældrenes arbejde og træthed når de kom udslidte hjem. Den slags gedigne emner, der garanteret var både påtrængende og fælles problem for børnene og som det ville være godt at få ud over den private misære. Pædagogerne forestillede sig, men de forstod alligevel at holde rimelig kæft med det. Det eneste børnene lugtede var noget med problemer og fælles og familie. Og lugten var så svag at de fortsatte alligevel. Det problem som børnene fandt frem til som virkelig alvorligt fællesproblem, og som gjaldt dem alle, hver og én:

Det var hårvask.

De havde alle de mest hårrejsende erfaringer med den sag. Og vilde konflikter med de voksne.

Det blev altså hårvask. Og pædagogerne måtte gemme deres pædagogiske statusbehov til næste gang. Måske.

De lavede en bog om hårvask, de tegnede om det. Fortællingerne om det blev skrevet ned. Og til sidst satte de sig til at diskutere, hvad de kunne gøre ved det. Enden på det blev, at de lavede et 17-punkts-program om, hvordan en anstændig hårvask kunne foregå. En opskrift på sådan én. Det sendte de ud til forældrene, så de kunne få at vide hvordan de skulle vaske hår på børnene siden de åbenbart ikke selv kunne finde ud af det. Siden har der aldrig været vrøvl eller

vræl, når der blev vasket hår i de familier, for børnene passede nøje på at forældrene overholdt opskriften.

En tegneserie

– tegnet og fortalt af børn

Som et konkret eksempel på hvad børnehaverbørn kan, vil vi i det følgende gennemgå og analysere en sekvens fra en tegneserie.

Tegneserien er lavet i en børnehave i Aarhus. Børnene har i lang tid været fortrolige med at deres egen kulturproduktivitet er blevet taget alvorligt og stimuleret af de voksne. Det er en børnehave med en meget udviklet brug af sproglige, æstetiske og dramatiske udtryksformer som pædagogisk redskab. Det præger børnegruppen meget i hverdagen, at de har kanaler at udtrykke sig igennem. Der rimes og remses, laves cykler, fortælles og dramatiseres, tas telefon og laves mad med og af børnene mere i denne børnehave end de fleste steder. Det gælder både i pædagogisk tilrettelagte rammer som bogproduktion eller tegneserieprojekt og i børns og voksnes omgang med hinanden. Børnene er med til at bevirke hverdagen, også bøvlet med den.

Tegneserien er på 28 sider. A4 format. Hver side er inddelt i 4 felter, det hele er sat i plastiklommer i et ringbind. Der er altså i alt 112 billeder. I sig selv noget af en post at få tegnet og skrevet og ikke mindst holdt sammen på et sammenhængende forløb af den størrelsesorden.

Arbejdsformen har været kollektiv. De fleste børn på stuen har deltaget. Typisk har nogle børn én dag snakket og tegnet og diskuteret forløbet et stykke frem. Andre har så fortsat den næste. Opsætning, skriveri og redigering har krævet meget pædagoghjælp, men historien er børnenes.

En dreng var noget hæmmet tegnemæssigt. Han tegnede sjældent eller aldrig. Men det her med en rigtig tegneserie var tiltrækkende for ham. Det så spændende ud. Han kredsede om bordet og kom da også i gang en dag med papir og farver. Han tegnede som han plejede, hurtigt og ukoncentreret. Men hans tegning skulle bruges til noget for en gangs skyld. Det var ikke bare tidsfordriv. Og det skulle bruges i et fælles projekt. Det gjorde det muligt for de andre børn at stille kvalitetskrav og gå ind i en meningsfuld kritik af hans tegning. Og de gjorde det. Det virkede lidt barsk og lammende lige i første omgang. Men drengen kilede på. Børnenes kritik er noget helt andet end voksnes forsøg på at stimulere og højne kvaliteten. Tegneserien er en sammenhæng der er meningsfuld og vigtig for børnegruppen, og det giver basis ikke alene for at børnene overhovedet kan forholde sig til hinandens færdigheder og produkter, men også for at de kan støtte hinanden, tage ved lære af hinanden, give hinanden både tryghed og kritik. Det her er pædagogiske bieffekter. Det væsentlige var at få lavet historien.

Tegneserien består af en række kortere og længere sekvenser, der er mere eller mindre stramt komponerede. Den handler om Rip, Rap og Rup der undervejs bliver til almindelige børn, og om Anders And, der hele tiden har været en almindelig far. Personerne foretager sig ting som er almindelige, indkøbstur, rejse osv. Som analyseeksempel vælger vi den længste sekvens. Det er samtidig den sekvens der klartest viser børnenes udtryksfærdighed og -energi. Sekvensen er på i alt 20 billeder. Vi noterer først teksten billede for billede.

1. billede: Det er fredag aften... Rip, Rap og Rup har fået lov til at være længe oppe.

2. billede: De leger med biler inde på deres værelse... så begynder de at tage flere og flere ting ned fra hylderne, togbane, legoklodser, puslespil og meget mere.

3. billede: Tilsidst er værelset helt fyldt.

4. billede: Men så kommer deres far ind.

5. billede: Ka' I så rydde op... Fy I ska' skamme jer, I ska' i seng nu... kl. er over tolv. Og I ska' rydde op inden I ska' i seng og så får I et stykke chokolade og så ska' I i bad og så ska' I børste tænder... og så ska' I gå i seng og lægge jer pænt og sove, men det gjorde de ikke.

6. billede: Her rydder de op, der mangler kun to klodser.

7. billede: Nu er de på vej ud til badeværelset.

8. billede: Nu ligger de alle i sengen og skal sove.

9. billede: Børnene ka' høre, at Anders And er ved at gå i seng. Da det bliver helt stille, hopper børnene ud af sengen... og begynder at lege igen.

10. billede: Her ligger Anders And og sover i sin seng... han ka' slet ikke høre at børnene leger. Han har også været på arbejde hele dagen. Så han er meget træt.

11. billede: Her kan vi se at de leger inde på værelset. Det er helt mørkt udenfor... Rip og Rap er ude og tisse, derfor ka' I ikke se dem.

12. billede: Imens børnene legede med bilerne sang de: –Anders And og Andersine og Rip, Rap og Rup. De skulle ud og køre bil... Anders And blev træt og lagde sig ned i skyggen af en kæmpe stor palme. Seks Nul Et Ka' du skynde dig lidt, for min mor ska' ha' en lille baby. Da jordmoderen kom, var maven tom og den lille rendte rundt og spillede badminton.

13. billede: Nu er det ved at være morgen, børnene er faldet i søvn midt på gulvet.

14. billede: Nu vågner far – bag ved hans

seng ligger Rap og sover på en madras... men han ser ham ikke.

15. billede: Anders And... vågn nu op – go'morn.

16. billede: Men Rip, Rap og Rup, de hører det ikke. De bliver ved med at sove... De har jo leget hele natten.

17. billede: Så råber far igen... og så vågner de.

18. billede: Anders: Hvor er Rap henne... han ligger bag din seng... nu har de vækket Rap og nu står de alle fire og snakker.

19. billede: Her er Rip, Rap og Rup. Rip er en dreng på fem år. Rap er en pige på fem år. De er nemli' tvillinger. Rup er en dreng på tre år.

20. billede: Det er en tallerken med havregryn, de spiser til morgenmad.

Den overordnede spænding i denne sekvens er modsætningen mellem en lyst til hengivelse i leg og fælles aktivitet, repræsenteret af børnene, og de forhold der hæmmer og ødelægger denne mulighed, tydeligst repræsenteret ved Anders And. Allerede i de fire første billeder er denne modsætning anslået. Det er ikke tilfældigt at det er fredag aften de »...har fået lov til at være længe oppe«. Det er ikke tilfældigt at lysten til hengivelse i leg fremstilles rumligt og anskueligt ved at de fylder værelset med legesager. Det er ikke tilfældigt at det er faderen der sprogligt pointeret i 4. billede stiller sig hindrende i vejen med henvisning til sengetid og tandbørsten. Der er en solid realitet i at det er fredag aften og weekenden der har oprørske muligheder i sig selv for børn. Og børns erfaringer med de dele har formet forestillingerne og bevidstheden så drømmen om hengivelse til leg placeres i et frirum uden for hverdagens trivialiteter.

Børnene vil gerne lege og have etableret en kvalitativ brugstid hvor de kan falde om af træthed når den tid er. Faderen og den bestemte sengetid hindrer dem i det. Det er det egentlig meget enkle tema. Men det er samtidig et præcist og enkelt og konkret udtryk for en børnesituation. Det er ikke et tilfældigt forløb nogle børnehavebørn har siddet og fundet på, men derimod et eksempel på hvordan børn nogle gange konkret og rumligt og anskueligt kan ytre sig om den situation de er i.

Denne sociale situation kan analyseres i en række modsætningspar: tvang/frihed, voksen/barn, arbejde (eller institutions- anbringelse)/fritid, pligt/lyst, hæmning/ udfoldelse, fremmedbestemmelse/selvorganisering. Alle disse analytiske bestemmelser ligger i teksten. Det er den rationelle, begrebslige voksenforståelse af forholdet, hvor børnenes her er konkret, dynamisk og eksemplarisk. Børnenes erfaringer fra hverdagens svingninger mellem fremmedbestemmelse og tilrettelæggelse og tvangsmæssig iscenesættelse af deres liv udefra på den ene side, og lysten og behovene og utopierne i retning af at iscenesætte selv, fylde rummet, finde plads for hengivelse til energier på den anden side er omsat i en anskuelig ramme.

Det er ikke en spænding der sådan lader sig indramme og bestemme én gang for alle. Den er ikke sådan at få has på. Allerede i de første billeder afprøves nogle måder at forholde sig til temaet på. Der lurer fx en parodisk gøren-grin med den voksne (billede 5). Efter denne parodi på den voksne stereotype og trivielle og så, og så, og så alt det I ska', børn, følger kort og fyndigt: »Men det gjorde de ikke«. Foregribelsen af næste gennemspil af samme tema.

Billederne 6-10 markerer overgangen. Børnene gør pligtskyldigt hvad de skal, indtil faderen sover. Disse billeder opbygger spændingen, der udmønter sig i endnu en underfundig uskadeliggørelse af den voksne. Han falder i søvn på sin post, hvad børnene ikke har gjort. Her er overskridelsen af realiteten. Men han har jo også arbejdet, den stakkel. Voksen-barn-forholdet er vendt på hovedet. Her er det børnene der har overskud til at glatte ud og forklare og forholde sig fra oven og ned. Det er ganske vist drømme og utopi mere end det er virkelighed. Hvem kan afvente voksnes sengetid i den alder? Men det er realutopier med en solid bund i behovet for at kunne gøre det. De børn der har lavet det her er reelt underlagt fremmedbestemmelse og tvangsmæssig disciplinering ganske som alle andre børn, men i deres fantasi og bevidsthed er der frie porer der i denne form kan komme til udtryk.

I billederne 11-13 gennemføres det natlige oprørsprojekt. Det er kun lidt udfoldet. Hvad der er væsentligt er åbenbart mere at få ram på hindringerne for udfoldelse og for etablering af et rum for selvvirksomhed end at få beskrevet indholdet i frihedsrummet.

I de sidste billeder falder sekvensen ud. Normaliteten genoprettes ved morgenbordet, men ikke uden nogle markeringer af at det er noget ganske særligt der er foregået.

Der er grund til at understrege at det er 3-6 årige børnehavebørn der har lavet det her. Vi tager det som endnu et eksempel på at børn kan meget i den her branche, at de har både et fræsende udtryksbehov og solide udtryksfærdigheder, hvis de ellers får dem udviklet.

At fortælle en historie er at iscenesætte en situation, så indholdet bliver synligt og pointeret. Det projekt børnene her har kastet sig ud i, består i at lave en fiktion eller en historie ud af deres liv og hverdags erfaringer. Det er som vi har vist et erfaringsgrundlag der synliggøres og overskrides i fiktionen. De bruger her til dels genren Anders And, dels Anders And-figurer. Som vi har været inde på er det en traditionel pædagogisk holdning til tegneserier at kritisere dem for både i form og indhold at hælde ideologi i hovedet af passive, konsumerende unger. Og det kan være rigtig nok. Men det der er på spil her er noget andet. Børnene forholder sig ikke kritisk overhovedet til genren. Det gjorde pædagogerne derimod, har vi fået at vide. De tager derimod det de kan bruge i besiddelse. Det er godt nok at have en ramme at operere indenfor. Det muliggør at de kan improvisere, ikke kreativt ud i den blå luft, men eksistentielt og socialt indenfor en genre som de har tilstrækkelig på rygmarven til at kunne bruge.

De er (endnu) ikke underlagt et bestemt tegneseriesprog eller en bestemt måde at tegne Anders And på. Tværtimod bruger de deres tegnemæssige og sproglige repertoire som redskaber for erfaringsbearbejdning og utopietablering netop fordi de har en overskuelig form at operere indenfor. Her tænker vi ikke alene på selve genren, men også på den praktiske ramme pædagogen har udøvet ved at skrive teksten, ved redigering og ved at holde styr på det hele.

PS

Og så har vi ikke sagt, at det er dårligt at læse bøger eller læse dem op for børn eller se film eller TV eller læse tegneserier. Tværtimod. Men vi har sagt noget om måden altså, og om at der er andre veje også.

Vi har heller ikke sagt at det er dårligt at kunne læse og skrive og komme til at vide noget, men vi har antydnet at der måske er andre måder at gøre det på.

Hvis det endelig skal være, kan noget af det vi har sagt måske sammenfattes således:

Børn bruger ikke sproget som et færdigt system. De tager det i brug. Det er deres sprogudøvelse der er det vigtige. De forholder sig eksperimenterende og produktivt til sproget både med hensyn til udtryksform, betydningsindhold og social effekt. Det betyder at det er sprogudøvelsen der skal stimuleres og udvikles, snarere end det er sproget, og det betyder i pædagogikken at det vigtige er både at kunne sætte sig ind i sprogudøvelsen i dens sociale kontekst, at kunne give igen med samme mønt og at få udviklet former der kan stimulere de dele.

Børns sproglige udtryk er integrerede bestanddele af de helhedssituationer de indgår i. Sprogudøvelsen kan kun kunstigt adskilles fra dens funktionssammenhæng. I hvilken som helst rolleleg indgår der eksempelvis både intellektuelle og kropslige, meningsbærende og rytmisk ekspressive, subjektive og sociale aspekter. Det er denne helhedssituation det er vigtigt at kunne forholde sig til, forstå og indgå i snarere end det er det snævre sproglige udtryk.

Børn betjener sig af et bredt felt af sproglige, rytmiske, kropslige udtryksformer som redskab for udvikling af ytrings-

mulighed og behovsartikulering, for bevidstheds- og identitetsudvikling og for virkelighedstilegnelse og aktiv forvaltning af fællesskab og samvær. Det er denne særlige kulturproduktivitet der er afgørende for udvikling af børns sproglige,

subjektive og sociale evner, og det er den det er vigtigt at have fat i i pædagogikken.

Så vidt, så godt. Men vi fortsætter med at samle på ideer, erfaringer og produkter, og vi vil være meget interesseret hvis nogen havde lyst til at bidrage til samlingen.